

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Rigorózní práce

Mgr. et Mgr. Tomáš Komárek

**Intrinsická motivace a prožitek flow
u žáků základní umělecké školy**

Intrinsic Motivation and Flow Experience
in Primary Art School Pupils

Praha 2013

konzultant rigorózní práce: PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Děkuji PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za podnětné konzultace a doporučení
týkající se zkoumané problematiky.

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně, uvedl všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Trutnově dne 22.1.2013

Abstrakt

Tato rigorózní práce se zabývá problematikou prožívání flow a intrinsické motivace u žáků základní umělecké školy (ZUŠ). Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci ZUŠ k hudbě vnitřně motivováni, do jaké míry prožívají při hře na hudební nástroj flow a s kterými psychologickými aspekty tento typ prožívání souvisí. Výzkumný soubor tvořili žáci hudebního oboru ZUŠ Trutnov ve věku 11–18 let (N = 108). Data byla získána pomocí tří dotazníků (Dotazník flow, Dotazník učitel a Dotazník motivace). První dva dotazníky byly vytvořeny pro účely této rigorózní práce, Dotazník motivace byl přeložen z anglické verze dotazníku SIMS (The Situational Motivation Scale). Výzkum prokázal, že žáci ZUŠ se domnívají, že zažívají flow relativně velmi často. U většiny sledovaných proměnných se potvrdila statisticky významná souvislost s flow, výsledky ale ukazují, že se jedná o méně těsné vztahy. Výjimkou byl vztah mezi flow a intrinsickou motivací, kde byla prokázána výraznější souvislost. Neprokázalo se, že by prožitek flow žáků ZUŠ souvisel s hrou v hudebních souborech, s rozsahem domácího cvičení, délkou hry na nástroj nebo pohlavím respondentů.

Klíčová slova:

flow; intrinsická motivace; hudební psychologie; hudební vzdělávání.

Abstract

The thesis deals with experiencing flow and intrinsic motivation of pupils at Primary Art School. The aim of the research was to find out the following: to what extent are pupils of Primary Art School intrinsically motivated towards music, to what extent the pupils experience flow while playing a musical instrument and what psychological aspects are related to this type of experience. The target group of respondents represented pupils from musical branch at the age from 11 to 18 (N = 108). The data were obtained from three questionnaires (Flow, Teacher, and Motivation Questionnaire). The first two questionnaires were created for the purpose of this thesis. Motivation questionnaire was translated from English version of SIMS questionnaire (The Situational Motivation Scale). The research proved that pupils of Primary Art School think that they experience flow quite often. Most of the observed variables are significantly related to flow, on the contrary the relationship was less close. The exception was a relationship between flow and intrinsic motivation where closer connection was established. It was not proved that flow experience of Primary Art School pupils relates to participation in any musical groups, range of homework, length of playing musical instruments or gender of the respondents.

Key words:

flow; intrinsic motivation; psychology of music; music education.

OBSAH

I. ÚVOD.....	8
Systém základních uměleckých škol	9
II. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. TEORIE SEBEDETERMINACE	11
1.1. Východiska a inspirační zdroje teorie sebedeterminace	11
1.2. Přehled základních poznatků TSD.....	13
1.2.1. Základní potřeby podle TSD.....	13
1.2.2. Kvantita versus kvalita motivace	14
1.2.3. Autonomní versus řízená motivace.....	18
1.2.4. Vztah mezi extrinsickou a intrinsickou motivací	19
2. Další výzkumy intrinsické motivace.....	21
2.1. Koncept ORIGIN – PAWN Richarda deCharmse.....	21
2.2. Výzkumy Marka Leppera	24
3. Aplikace TSD	26
3.1. Podpora autonomie	26
3.2. Podpora kompetence	28
3.3. Podpora potřeby vztahu	28
3.4. Možnost volby	29
3.5. Motivační techniky v pedagogické praxi	30
4. TEORIE FLOW	32
4.1. Vztah mezi intrinsickou motivací a flow	33
4.2. Základní charakteristiky flow	34
4.3. Psychická entropie a psychická negentropie	41
4.4. Co ovlivňuje prožívání flow	41
5. Shrnutí poznatků teorie sebedeterminace a teorie flow	44
6. Terminologické upřesnění: dovednost – schopnost – nadání	45
7. Faktory ovlivňující rozvoj hudebních schopností.....	48
7.1. Vliv učitelů na rozvoj hudebních schopností.....	49
7.2. Vliv rodičů na rozvoj hudebních schopností	54
7.3. Vliv cvičení na rozvoj hudebních schopností	57
7.4. Vliv dědičnosti a genetických faktorů	58
III. VÝZKUMNÁ ČÁST	61
1. Kvantitativní výzkum	61
1.1. Výzkumné cíle a předpoklady	61
1.2. Hypotézy	62
1.3. Metodologie výzkumu	63
1.4. Vývoj dotazníků.....	64
1.4.1. Dotazník flow	64
1.4.2. Dotazník učitel.....	65
1.4.3. Dotazník motivace	67
1.4.4. Výsledky kvantitativní analýzy dotazníků.....	68
1.5. Výzkumný soubor.....	70
1.6. Postup při sběru dat.....	72
1.7. Výsledky	73
1.7.1. Hypotézy - výsledky	74
1.7.2. Předpoklady	79
2. Kvalitativní výzkum	81

2.1. Metodologie výzkumu	81
2.2. Výzkumný soubor	82
2.3. Výsledky	84
3. Diskuse.....	92
3.1. Kvantitativní výzkum	92
3.2. Kvalitativní výzkum	97
3.3. Limity výzkumu.....	101
3.4. Možnosti dalšího výzkumu	103
IV. ZÁVĚR	104
V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	106
VI. PŘÍLOHY	113
Příloha 1 – Kvantitativní analýza dotazníků	113
Příloha 2 – Dotazníky použité ve výzkumné části.....	118
Příloha 3 – Položky Dotazníku flow podle jednotlivých charakteristik	122
Příloha 4 – Položky Dotazníku učitel podle jednotlivých kategorií	123
Příloha 5 – Rozhovory	124

I. ÚVOD

Problematika vnitřně řízené (intrinsické) motivace patří svým zaměřením do širšího tématického okruhu výkonové motivace. Stuchlíková (2010) uvádí, že dnes existuje přinejmenším šest koncepcí, které zdůrazňují různé aspekty odlišností mezi vnitřní a vnější motivací (optimální úroveň aktivace, flow, sebedeterminace, Whiteův pocit kompetence, deCharmsova polarita origins vs. pawns, Deciho polarita autonomie vs. kontrola). Společné pro všechny tyto koncepty je vnitřně řízené chování, které je uspokojující samo o sobě.

Ve své rigorózní práci se zaměřím na dva hlavní teoretické koncepty, které v průběhu uplynulých čtyř desetiletí jednoznačně prokázaly svoji životaschopnost a patří dnes k uznávaným teoriím, jimž byly věnovány stovky vědeckých článků a publikací. Jedná se o **teorii sebedeterminace** Edwarda Deciho, jenž společně se svým kolegou Richardem Ryanem a týmem z Rochesterské univerzity zkoumá tuto problematiku od sedmdesátých let 20. století a **teorii flow** Mihaly Csikszentmihalyiho, který se od konce šedesátých let věnuje emocionálním aspektům vnitřně řízeného chování. Ve stručnosti také pojednám o dalších dvou významných autorech, kteří rovněž věnovali podstatnou část své profesionální kariéry různým otázkám vnitřní motivace, a sice o Richardu deCharmsovi a Marku Lepperovi.

Problematiku vnitřní motivace budu zkoumat v podmínkách Základní umělecké školy Trutnov (ZUŠ), v níž působím jedenáctým rokem jako učitel a ředitel. Jsem přesvědčen o tom, že vnitřní motivace je jednou z klíčových charakteristik každé umělecké činnosti. I když v průběhu studia uměleckého oboru může míra vnitřní motivace kolísat, je a měla by být hlavním „hnacím motorem“ umělecké tvorby. Není možné umělecky tvořit s odporem nebo z donucení; taková činnost by byla ve své podstatě nesmyslná. Zajímalo mě proto, do jaké míry jsou mladí adepti uměleckého tvoření ke svému studiu motivováni vnitřně, do jaké míry zažívají ten opojný pocit flow, popsáný Csikszentmihalyim, případně do jaké míry jsou ke studiu pouze nuceni svým okolím a nemají k němu hlubší vztah. I když je studium v základních uměleckých školách dobrovolné, přeci jen jsem ve svém životě slyšel o mnoha případech, kdy bylo dítě studiem v ZUŠ (dříve lidových školách umění) natolik znechuceno, že se později k hudbě už nikdy nevrátilo.

Cílem mé rigorózní práce bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci základních uměleckých škol k hudbě vnitřně motivováni, do jaké míry prožívají při hře na hudební nástroj flow a s kterými psychologickými aspekty tento typ prožívání souvisí.

Systém základních uměleckých škol

Ještě než se začnu zabývat samotnou problematikou motivace, pokládám za užitečné objasnit postavení základních uměleckých škol v českém vzdělávacím systému a podat stručnou charakteristiku vzdělávání v tomto typu škol.

Umělecké vzdělávání má v Čechách dlouholetou tradici. V 17. a 18. století působením vynikajících hudebních skladatelů a v 19. století vznikem městských hudebních škol byla založena tradice organizovaného hudebního vzdělávání v českých zemích. Nejstarší umělecká škola, Kreslířská akademie (později Akademie výtvarných umění), byla založena v roce 1799 (Historie akademie, 2010). O něco málo později (1808) byla založena Pražská konzervatoř, předchůdkyně Akademie múzických umění, která vznikla po druhé světové válce (Historie Pražské konzervatoře, 2009).

Hudební školy pro menší děti existovaly již na počátku 20. století a po vzniku samostatné republiky v roce 1918 se jejich počet dále rozšiřoval. Tehdy byl nad těmito školami stanoven i odborný dohled školní inspekce. Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ hudebních škol. V šedesátých letech 20. století se tyto školy transformovaly na lidové školy umění, v nichž postupně vznikaly další obory: taneční, výtvarný a literárně-dramatický (Bořek et al, 2010).

Před rokem 1989 význam těchto škol poklesl jejich zařazením mezi školská zařízení. Teprve novelizace školského zákona po roce 1989 vrátila lidovým školám umění jejich původní statut školy a dala jim i dnešní název – základní umělecká škola. Na základě školského zákona z roku 2004 připadla ZUŠ povinnost vypracovat vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), což lze považovat za další mezník v historii tohoto typu škol. Podle nových ŠVP ve všech ZUŠ začne učit ve školním roce 2012/2013. Práci na ŠVP se jednak výrazně liberalizuje systém uměleckého vzdělávání a – což je neméně důležité – ZUŠ se tím definitivně zařadí po bok základních škol, které mají vlastní vzdělávací programy již několik let.

Základní umělecké školy jsou dnes státem dotovanou součástí vzdělávacího systému a spadají do stejné kategorie jako základní školy, ovšem s tím rozdílem,

že neposkytují stupeň vzdělání (absolutorium v ZUŠ není podmínkou pro žádný vyšší stupeň škol). Většina ZUŠ je zřizována obcemi, menší část škol je zřizována kraji. Rodiče na studium v ZUŠ přispívají placením školného, které představuje přibližně jednu desetinu skutečných nákladů na vzdělávání jednoho žáka. Takto velkoryse pojatý systém státem dotovaného uměleckého vzdělávání dětí a mládeže (v ČR působí téměř pět set ZUŠ a vzdělává se v nich přes 230 tisíc žáků) nemá obdobu nejen v celé Evropě, ale pravděpodobně ani jinde ve světě (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011). Je proto až s podivem, že v této podobě systém ZUŠ přežil až do současnosti a ustál prozatím všechny pokusy o jeho redukci, násilnou transformaci nebo přímo likvidaci.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. TEORIE SEBEDETERMINACE

1.1. Východiska a inspirační zdroje teorie sebedeterminace

V přehledové studii z roku 2002 uvádí autoři teorie sebedeterminace (TSD), Deci a Ryan, svou teorii do širších souvislostí (Deci, Ryan, 2002). Své teoretické východisko definují jako organismicko – dialektické. Toto vymezení naznačuje, že se TSD v sobě snaží integrovat dva odlišné myšlenkové proudy, jejichž kořeny je možné sledovat už v antické filosofii.

Organismický názorový proud chápe člověka jako aktivní bytost, která má ve svých genech zakotveno směřování k psychickému růstu a integraci získávaných zkušeností. Jak autoři TSD uvádí, kořeny této premisy se v dějinách evropského myšlení objevují už u Aristotela a jeho pojetí duše jako aktivního formujícího činitele. Později toto přesvědčení sdílí mnoho významných psychologů i filozofů (např. Driesch, Bergson).

Velký ohlas získalo toto pojetí lidské psychiky v psychologii 20. století. Důležitým impulsem bylo Goldsteinovo dílo „*The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man*“ z roku 1934, v němž autor představil „holistický koncept organismického sebeuskutečňování“. Goldstein zde navazuje na gestalt psychologii a tvrdí, že každý organismus má tendenci vytvářet určitý optimální funkční vztah mezi organismem a svým prostředím. Goldsteinovy myšlenky silně zapůsobily na Maslowa, Rogerse a další představitele humanistického proudu v psychologii. Toto přesvědčení je vlastní i kognitivnímu přístupu, je obsaženo v psychodynamických směrech a stojí v základu gestalt psychologie (Hoskovec, Nakonečný, Sedláková, 2002).

Vnímání člověka jako aktivní bytosti, která není jen pasivním příjemcem stimulů, můžeme nalézt i u dalších autorů, na něž se Deci s Ryanem často odkazují. Významným inspiračním zdrojem je pro ně Piaget a jeho výzkumy, v nichž Piaget

prokázal, že si každé dítě aktivně konstruuje pomocí asimilace a akomodace vlastní vidění světa (Deci, Ryan, 1996, 2002, 2011).

Vliv organismického teoretického rámce je v TSD zřejmý, mnohem větší nesnáze činí interpretace pojmu „dialektický“ ve výše uvedené definici. Samotný pojem „dialektický“ je dnes natolik vágní a mnohovýznamový, že je prakticky nemožné vymezit jednoznačně jeho obsah. Z kontextu vyplývá, že Deci s Ryanem mají pod pojmem „dialektický“ na mysli fakt, že vývoj osobnosti člověka probíhá ve střetávání vnitřních předpokladů (dispozic) a okolních podmínek, jehož výsledkem je nová kvalita (Deci, Ryan, 2002). Je zde zřejmá snaha vyhnout se čistě nativistickému chápání ontogeneze člověka, k čemuž organismický teoretický rámec inklinuje.

Protipól k organismickému pojetí tvoří například behavioristé, kteří nepředpokládají existenci ničeho, co by osobnost nenabyla učením v podobě klasického nebo operantního podmiňování. Ze současných teoretických rámců, které nesdílejí organismické východisko pak Deci s Ryanem připomínají sociálně kognitivní přístup, nahlízející na osobnost jako na určitý sklad schémat, vztahujících se k různým cílům a identitám, které jsou v různé míře aktualizovány v závislosti na sociálním kontextu (Deci, Ryan, 2002). Sociálně kognitivní pozice do značné míry odpovídá naší každodenní zkušenosti, která říká, že u mnoha lidí nelze pozorovat směřování k psychické integraci; jejich osobnost se naopak jeví jako desintegrovaná, fragmentovaná, stagnující ve vývoji. Tuto skutečnost TSD nezastírá, nicméně trvá na svém přesvědčení, že se člověk rodí s vrozenou tendencí k sebedeterminaci (aktivnímu utváření vlastního života). Problém ovšem nastává, pokud tuto původní tendenci brzdí nebo zcela podvazují sociální podmínky, v nichž se člověk ocitá. Původně aktivní bytost se pak z různých příčin (negativní působení rodiny, vrstevníků, vychovatelů atd.) může postupně stát bytostí pasivní, desintegrovanou, trpně přijímající podněty, které k ní přicházejí. V krajním případě se člověk ocitá ve stavu naučené bezmoci, v němž má pocit, že na svůj život nemá žádný vliv. Samotná vrozená tendence k psychickému růstu a integraci tedy rozhodně nezaručuje, že v tomto procesu bude každý člověk zdárně pokračovat (Deci, Ryan, 2002, 2011).

1.2. Přehled základních poznatků TSD

1.2.1. Základní potřeby podle TSD

Autoři TSD postupně identifikovali tři základní potřeby, o nichž tvrdí, že zásadně ovlivňují všechny oblasti našeho života (Deci, Ryan, 1996, 2002, 2011). Jedná se o **potřeby kompetence, vztahu a autonomie**. Důležité přitom je, že TSD považuje tyto potřeby za vrozené, nikoliv naučené. TSD tak navazuje spíše na dílo Maslowovo nebo Kohutovo, než na Murrayho koncepci potřeb, který vnímal potřeby spíše jako naučené. Deci s Ryanem zdůrazňují provázanost všech tří potřeb. Podle nich jsou psychické zdraví a osobní pohoda závislé na nasycenosti všech tří potřeb, nikoliv jenom jedné nebo dvou z nich (Deci, Ryan, 2000b).

Potřeba kompetence (competence)

Potřebu kompetence autoři TSD definují jako „*potřebu efektivních, účinných interakcí se sociálním prostředím, při nichž člověk zažívá příležitosti k procvičování a vyjadřování vlastních schopností.*“ (Deci, Ryan, 2002, str. 7). Potřeba kompetence vede jedince k průběžnému udržování a prohlubování vlastních dovedností a schopností. Je-li tato potřeba nasycena, převládá pocit uspokojení z dobře vykonané práce, což má podstatný vliv na pocit osobního štěstí a pohody. Význam potřeby kompetence podtrhují například závěry výzkumů Valleranda a Reida (1984). Pociť kompetence sám o sobě ještě neposiluje intrinsickou motivaci, pokud není zároveň přítomný pocit autonomie. Jinými slovy, podmínkou pro rozvoj intrinsické motivace je zkušenost vlastní kompetence a zároveň pocit, že mohu řídit svůj život, což TSD nazývá zkušeností sebedeterminace (Ryan, 1982).

Potřeba vztahu

TSD zde navazuje na výzkumy Bowlbyho, Harlowa nebo Ainsworthové, kteří zdůraznili klíčový význam potřeby lásky a vzájemné péče pro zdravý vývoj člověka (Deci, Ryan, 2000b). Podle TSD potřebujeme vytvářet smysluplné vztahy s druhými lidmi, které nás naplňují pocitem sounáležitosti. Izolace a vyřazenost ze společnosti vytváří naopak diskomfort s negativními psychologickými konsekvencemi.

Zásadní význam potřeby vztahu v kontextu problematiky motivace chování nejlépe dokládá fakt, že extrinsicky motivované chování je často přímo závislé na vnějších vztazích: je mnohdy vykonáváno na popud druhých lidí, je jimi odměňováno, podporováno, případně vynucováno. Pocit sounáležitosti s druhými lidmi pozitivně ovlivňuje proces internalizace, což potvrzuje například výzkum Ryana a Stillera (1994), který prokázal, že děti, které cítily bezpečí u svých rodičů a učitelů, měly zároveň internalizovaný pozitivní postoj ke škole.

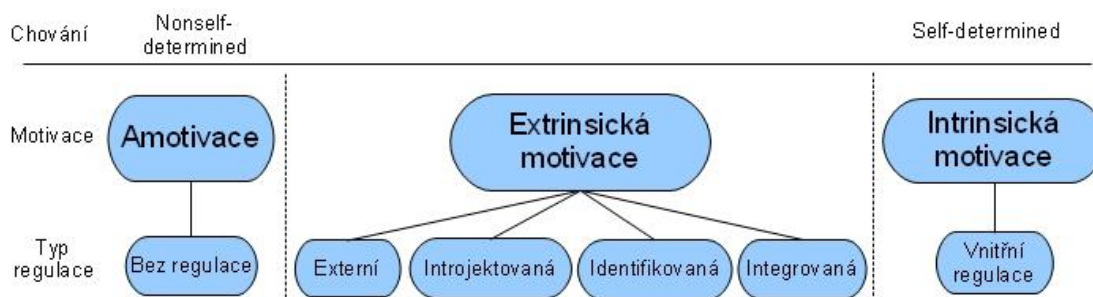
Potřeba autonomie

TSD vychází z přesvědčení, že v každém člověku je latentně přítomna potřeba utvářet svobodně svůj život na základě vlastních rozhodnutí. Autonomně založené jednání je subjektivně vnímáno jako vyjádření sebe sama, vychází ze zájmů a integrovaných hodnot jedince. Autonomní chování neznamena chování nezávislé na vnějším okolí. Můžeme zažívat pocit autonomie a přitom být ovlivněni vnějšími zdroji - důležité je, že tyto vnější vlivy jsou v souladu s našimi hodnotami a postoji. Ve studii z roku 2000 Deci s Ryanem shrnují: „*Autonomie se dotýká zkušeností integrovanosti a svobody a vnímáme ji jako podstatný aspekt zdravého psychického života.*“ (Deci, Ryan, 2000b, str. 231).

1.2.2. Kvantita versus kvalita motivace

Jedním z nejdůležitějších objevů TSD, na němž tato teorie staví, je objev několika různých typů motivace (obrázek č. 1). TSD tvrdí, že nejde jen o to, *do jaké míry* je člověk motivován, ale o *jaký druh* motivace se jedná. Toto rozlišování má významné praktické důsledky - obrací pozornost od kvantity ke kvalitě motivace. Je totiž podstatný rozdíl, vykonává-li člověk nějakou činnost z důvodu, že k ní byl přinucen a má k ní odpor, nebo se zabývá něčím, o čem je přesvědčen, že je to pro něj smysluplné a užitečné (Self – Determination Theory, 2012).

Obrázek č. 1 schématicky naznačuje kontinuum mezi amotivací a intrinsickou motivací, které obsahuje několik dalších druhů motivace, odlišených dle míry internalizované regulace.



Obr. č. 1 Self-determinační kontinuum (podle Deci, Ryan, 2000)

Amotivace

Amotivace je stav, kdy se člověk chová pasivně a rezignovaně přijímá skutečnost takovou, jaká je. Amotivace nemusí souviset se skutečnými možnostmi a schopnostmi jedince. Častou příčinou je nedostatek pocitu vlastní kompetence, slabá sebedůvěra nebo nepochopení smyslu a hodnoty činnosti, kterou má člověk vykonávat. V důsledku toho vzniká přesvědčení, že jakékoliv úsilí nemůže na stavu věcí nic změnit, což vede k pasivitě (Deci, Ryan, 2002). Amotivace stojí na opačném pólu než vnitřní motivace a představuje nejméně regulovanou formu chování. Je zde zřejmá souvislost například s deCharmsovým konceptem *origin* (autor, původce) x *pawn* (pěšák na šachovnici) (deCharms1977a, 1977b). DeCharms metaforou pěšáka na šachovnici míní postoj člověka pasivně přijímajícího impulsy, které přicházejí z okolí (podrobněji v kapitole 2.1.). Nápadná je také souvislost se Seligmanovým termínem *naučená bezmocnost*, který je rovněž možné považovat za stav amotivovanosti (Miller, Seligman, 1975).

Extrinsická motivace

Extrinsická motivace je podle Deciho a Ryana nejkomplikovanější formou motivace, protože u ní můžeme rozlišit několik dalších podob, které se odvíjejí od typu regulace chování (Deci, Ryan, 2002).

Nejméně autonomní extrinsicky motivované chování nazývají Deci s Ryanem **externě regulované**. Jedinec regulovaný externě vykonává činnost proto, aby uspokojil vnější požadavky nebo získal odměnu. Typickým příkladem externě regulovaného chování je operantní podmiňování. Externě regulovaná motivace, jak název sám napovídá, patří mezi řízenou formu motivace (controlled motivation).

Dalším typem extrinsicky motivovaného chování je chování s **introjektovanou regulací**. Introjekčně regulované chování přijímá a uznává vnější regulaci, ale nepovažuje ji za svou vlastní. Takové chování má často za cíl vyhnout se pocitům viny, úzkosti nebo naopak zvýšit pocit sebeúcty či osobní hrdosti. Příkladem může být činnost, jejímž cílem je demonstrace vlastních schopností. Ačkoliv jsou popudy k takovému chování vnitřní, jedná se stále ještě o chování, které je ve své podstatě vykonáváno s ohledem na vnější podněty.

Ještě více autonomní formou extrinsické motivace je **identifikace**. V tomto stupni regulace jsou cíle, k nimž jedinec směřuje, vnímány jako osobně významné, ale stále ještě oddělené od vlastního přesvědčení a hodnot. Příkladem může být student, který ochotně cvičí na hudební nástroj déle, než mu bylo zadáno, protože věří, že to může být dobré pro to, aby se z něj stal lepší hudebník. Motivace je i v tomto případě extrinsická, protože činnost je vykonávána spíše proto, že je prostředkem pro přiblížení k cíli, který se nachází někde v budoucnu, než proto, že je tato činnost zajímavá sama o sobě.

Nejvíce autonomní formou extrinsické motivace je **integrovaná regulace**. K integraci dochází, pokud jsou cíle chování plně v souladu s osobními hodnotami a potřebami. Činnost prováděná s integrovanou motivací má mnoho podobných rysů s činnostmi motivovanou intrinsicky, je ale považována za formu extrinsické motivace, neboť směřuje spíše k výsledkům činnosti než k uspokojení z činnosti samé. Deci et al. (1991) uvádí jako příklad adolescenta, který se identifikoval s cílem být dobrým studentem a zároveň dobrým atletem. Protože se jedná o cíle, jejichž souběžné naplňování může být velmi náročné, může jejich realizace vytvářet tenze a konflikty. Proces internalizace může být dovršen až ve chvíli, kdy student tyto dva cíle integruje tak, že je jejich naplňování harmonické a obě činnosti se navzájem neruší. Pak jsou tyto činnosti vyjádřením hodnot, které vyznává a naplňuje. Plně autonomní a integrovaně regulované chování se podle autorů může objevit až v dospělém věku, z toho důvodu tento stupeň regulace nebývá měřen u dětí a adolescentů (Deci et al., 1991).

Proces internalizace regulace vede k vyšší míře autonomie jednání. Tento proces může probíhat v několika fázích, výzkumy ale nepotvrdily, že se jedná o vývojové kontinuum, jehož všemi fázemi je nutné projít, abychom dospěli do stadia intrinsické motivace. Ryanův výzkum prokázal, že dospělý člověk může relativně rychle internalizovat kterýkoliv stupeň motivace (Ryan, 1995). Je přitom důležité, že nejvíce internalizované formy extrinsické motivace (identifikovaná, intergrovaná) TSD chápe jako autonomně motivovanou formu chování, které – stejně jako chování motivované čistě intrinsicky – prokazatelně pozitivně přispívá k pocitu osobní pohody a psychického zdraví.

Intrinsická motivace

V českém pedagogicko-psychologickém výzkumu se téma intrinsické motivace objevuje jen okrajově, což dokládá například přehledová publikace Čápa a Mareše (2007), v níž je problematika vnitřní motivace několikrát pouze zmíněna. Intenzivněji se u nás tímto tématem zabývalo jen několik autorů (např. Mareš, Man, Prokešová, 1996; Rheinberg, Man, Mareš, 2001; Stuchlíková, 2010). Z toho důvodu čerpám v této kapitole převážně ze zahraničních zdrojů.

První výzkumy intrinsické motivace se objevují v druhé polovině šedesátých let 20. století. Do té doby mezi odbornou veřejností jednoznačně převažovalo behavioristické paradigma, které stavělo na přesvědčení, že odměny jsou hlavním motorem motivačního procesu. Je pozoruhodné, že na počátku sedmdesátých let zveřejnilo během krátkého období několik týmů nezávisle na sobě výsledky výzkumů, které původně neotřesitelnou behavioristickou pozici přesvědčivě zpochybnil. Mezi průkopníky tohoto nového pohledu na lidskou motivaci patří deCharms, Deci, White a Lepper (deCharms, Muir, 1978; Csikszentmihalyi, 1988).

Deci (1971) navázal na výzkumy deCharmse a dále zkoumal hypotézu, že odměna za činnost, kterou si člověk sám vybral a provádí ji spontánně pro potěšení, může oslabit vnitřní motivaci k dané činnosti. Ve známém experimentu z počátku sedmdesátých let zadal Deci dvěma skupinám studentů práci, o které věděl, že všechny zúčastněné baví sama o sobě (šlo o skládání obrazů z barevných kostek). Řečeno Deciho terminologií: studenti byli k této práci motivováni čistě intrinsicky. Před započítáním pokusu se část studentů dozvěděla, že za každý správně složený obrazec

dostane každý z nich jeden dolar. Druhá skupina studentů o tom nevěděla a žádná odměna jim nebyla přislíbena. První fáze pokusu skončila vyplacením odměn jedné skupině studentů, o čemž studenti, kteří nebyli odměněni, nevěděli. V druhé fázi pokusu měli všichni pokračovat ve stejné činnosti. Studentům, kteří byli odměněni, bylo oznámeno, že dále již budou pokračovat bez finančních odměn. Ukázalo se, že skupina studentů, která byla za původně čistě intrinsicky motivovanou činnost finančně odměněna, strávila skládáním kostek v druhé části pokusu kratší dobu než skupina, která odměněna nebyla. Podle Deciho v tomto případě odměna zvnějšku narušila intrinsickou motivaci (Deci, 1971).

Deci, Ryan a Koestner provedli meta-analýzu 128 studií zabývajících se vlivem vnějších odměn na intrinsickou motivaci a došli k závěru, že tyto studie potvrzují výsledky experimentů z počátku sedmdesátých let, které ukázaly, že hmotné odměny mohou negativně ovlivnit intrinsickou motivaci (Deci, Ryan, Koestner, 1999).

1.2.3. Autonomní versus řízená motivace

V nejobecnější rovině rozlišují autoři TSD dva základní druhy motivace – **motivaci autonomní a řízenou** (autonomous x controlled motivation). Autonomně motivovaným chováním rozumí TSD takové jednání, které člověk v daný moment opravdu chce vykonávat, rozhodl se pro něj zcela dobrovolně, z vlastního rozhodnutí. Opakem autonomní motivace je motivace řízená. Vyskytuje se u takové činnosti, kterou člověk musí nebo by měl vykonávat na základě podnětů z okolí, nerozhodl se pro ni dobrovolně a je na něj vytvářen menší či větší tlak, aby takovou činnost vykonával (Deci, 2012; Deci, Ryan, 2002, 2011).

Význam autonomně motivovaného chování pro TSD dokládá citát z Deciho přednášky: „*Neptejte se, jak motivovat jiné lidi, to není dobrý způsob uvažování o motivaci. Místo toho se ptejte, jestli můžeme vytvořit takové prostředí, v němž se budou lidé motivovat sami. Odpověď zní ano - je to prostředí, které podporuje autonomii.*“ (Deci, 13.8. 2012). Podporu autonomie chápe Deci a jeho tým jako jednu z klíčových výchovných aktivit. TSD si zakládá na tom, že právě pocit autonomie (vědomí, že mám na dění kolem sebe vliv, mohu se svobodně rozhodovat a má rozhodnutí jsou respektována) podstatně ovlivňuje psychické zdraví i osobní pohodu.

Deci s Ryanem tak nepřímo navazují na další psychology, kteří ve svém díle vyzdvihli význam pocitu autonomie pro psychický vývoj člověka. Byl to například Erikson, jenž ve své vývojové teorii staví pocit autonomie proti pocitům studu a pochybám: „*Jestliže je dítě zbaveno postupné a dobře míněné zkušenosti autonomie a svobodné volby (nebo je-li oslabeno počáteční ztrátou důvěry), obrací proti sobě všechnu svůj pud rozlišovat a manipulovat.*“ (Erikson, 1996, str. 8). Význam autonomie zdůraznil také Piaget, když popsal dvě stádia morálního vývoje (stádium heteronomní a autonomní morálky). Autonomní morálku spojuje Piaget s odpovědností, která je produktem kooperace a vzájemného porozumění (Piaget, Inhelder, 1997).

V prvních studiích z počátku 70. let 20.stol. se Deci zabýval převážně problematikou intrinsické a extrinsické motivace. Pozdější výsledky výzkumů ale prokázaly, že se extrinsicky motivované chování může postupně stát chováním motivovaným autonomně, k čemuž dochází v průběhu procesu internalizace. To znamená, že člověk určitou činnost sice vykonává pro výsledek, nikoliv pro potěšení ze samotné činnosti, činí tak ale plně dobrovolně a z vlastního svobodného rozhodnutí - například proto, že si uvědomuje hodnotu takové činnosti pro svůj život (Deci, Ryan, 2002).

1.2.4. Vztah mezi extrinsickou a intrinsickou motivací

Deci a jeho spolupracovníci prokázali v mnoha studiích, že intrinsická motivace zvyšuje efektivitu učení a podporuje osobní růst člověka (Deci, Koestner, Ryan, 1999). Z poznatků uvedených v předešlých kapitolách by ovšem mohl vzniknout mylný dojem, že jediné intrinsicky motivovaná činnost je tou správnou cestou k učení a činnost motivovaná extrinsicky představuje jen jakousi méně hodnotnou přechodnou fázi směřující k intrinsické motivaci. Takový dojem by byl samozřejmě zavádějící. Deci s Ryanem (2000) chápou intrinsickou motivaci pouze jako jednu z forem motivace (viz obr. č. 1), i když vyzdvihují její nesporné klady. Proto TSD dnes raději hovoří o autonomní versus řízené motivaci, neboť autonomní motivace v sobě obsahuje i některé žádoucí formy extrinsické motivace, o nichž byla řeč výše. Jinými slovy, TSD nenadřazuje hodnotu intrinsicky motivovaného chování nad motivaci extrinsickou. Pokud člověk přijme původně cizí hodnoty a cíle za své a chce v jejich naplňování dobrovolně pokračovat, protože vidí smysl takové činnosti, nemusí v každém okamžiku prožívat radostné pocity jako u chování motivovaného čistě intrinsicky. Naopak je

ochoten překonat různé obtíže a překážky, protože si je vědom významu, který pro něj daná činnost má. Podstatné je tedy směřování k autonomní regulaci chování v procesu postupné internalizace. Problémy nastávají až ve chvíli, kdy je tento proces (například při určitém typu školní výuky) dlouhodobě blokován. Žák pak zůstává v odporu vůči tomu, co mu je předkládáno, nerozumí smyslu, proč se má danou látku učit, je frustrován, v důsledku čehož nedochází k hlubší míře internalizace.

Efektivnost intrinsicky motivovaného učení uznává i Sternberg (Sternberg, Williams, 2002), zároveň ale připisuje plnohodnotný význam také motivaci extrinsické. V této souvislosti upozorňuje na fakt, že někteří žáci prostě potřebují více vnějších stimulů a záleží jim spíše na výsledcích činnosti, jiní jsou zaměřeni na činnost samotnou a vnější stimuly do značné míry nepotřebují.

Sternberg (Sternberg, Williams, 2002) chápe extrinsickou a intrinsickou motivaci jako dva na sobě nezávislé fenomény, které se mohou vyskytovat současně. Žák může cítit zároveň silnou potřebu ocenění ze strany učitele (extrinsický motiv) a přitom být k danému předmětu intrinsicky motivován (poznávání tohoto předmětu mu přináší radost samo o sobě).

Také Covington (2000) považuje intrinsickou a extrinsickou motivaci nikoliv za dva protikladné, ale naopak za vzájemně se doplňující fenomény. Co se týká vlivu vnějších odměn na proces učení, zastává Covington názor, že odměny (zejména školní známky) nemusí vždy oslabovat intrinsickou motivaci. V mnoha pedagogických situacích mohou vnější odměny proces učení pozitivně ovlivnit (například když je úkol pro žáka nudný nebo na něm pracuje příliš dlouho), a nelze je proto v žádném případě považovat za méně hodnotné. U dětí předškolního věku nebo dětí z prvního stupně jsou ostatně vnější incentivy v procesu internalizace často nezbytnou podmínkou dalšího růstu. Odměny se dle Covingtona stávají problematickými až ve chvíli, kdy na sebe začnou vázat přílišnou pozornost a žáci se začnou učit hlavně proto, aby byli znova odměněni.

Sternberg (Sternberg, Williams, 2002) uvádí několik podmínek, za nichž poskytnutá hmotná odměna nemusí nutně poškodit intrinsickou motivaci:

1. Odměna by měla být udělena bezprostředně po skončení úkolu.
2. Odměna by měla být pro odměněného něčím osobně významným.
3. Odměna by měla být hmatatelná (známka, peníze, cena).

2. Další výzkumy intrinsické motivace

2.1. Koncept ORIGIN – PAWN Richarda deCharms

DeCharms patří mezi průkopníky výzkumů intrinsické motivace. Jako jeden z prvních psychologů se zabýval možnými negativními účinky odměn na intrinsickou motivaci (deCharms et al., 1965). Vycházel přitom z Harlowova výzkumu z padesátých let 20. století, v němž Harlow popisuje situaci, v níž opice, která si hrála se skládkou, aniž by byla jakkoli odměněna, ztratila o tuto hru zájem poté, co začala dostávat za skládání odměny. V roce 1965 uveřejnil deCharms na tehdejší dobu „troufalou“ hypotézu o paradoxním účinku odměny, která může místo posílení naopak snížit motivaci k intrinsicky prováděné činnosti (1965).

DeCharms byl ovlivněn především Heiderovým konceptem vnímaného ohniska kauzality. Ve svých studiích zdůrazňuje význam osobně (vnitřně) vnímané kauzality (personal causation), kterou definuje jako: „*osobně vnímaná kauzalita znamená vykonávat záměrně činnost za účelem dosažení změny*“ (deCharms, 1992, str.). DeCharms dává způsob vnímání ohniska kauzality do souvislosti s intrinsickou a extrinsickou motivací – při vnější regulaci lidé vnímají ohnisko regulace vně sebe, u vnitřní motivace vnímají ohnisko regulace v nich samotných. Je-li ohnisko kauzality vnímáno osobně, jinými slovy řečeno, má-li člověk převládající pocit, že může ovlivňovat svůj život, hovoří deCharms o zkušenosti *origin* (autor nebo původce). V opačném případě jde o zkušenost *pawn* (figurka pěšáka v šachu). Ve studii z r. 1992 deCharms uvádí, že termíny *origin* a *pawn* nelze chápat jako substantiva (nejedná se o nové osobnostní typy), ale spíš o adjektiva označující určitý typ zkušenosti (1992). Pokud se chceme při překladu obou pojmů vyhnout používání substantiv, bylo by možné hovořit například o autorské zkušenosti, případně autorském postoji (*origin*) a pocitech figurky na šachovnici (*pawn*).

Důležitou charakteristikou autorského postoje je podle deCharms intrinsická motivace: pokud lidé cítí, že mohou řídit činnost, kterou vykonávají, věnují se jí seriózněji a s větším požitkem, a to bez ohledu na vnější uznání (deCharms, 1965, 1977a, 1977b, 1992).

DeCharms uskutečnil na začátku sedmdesátých let čtyřletou longitudinální studii v jedné základní škole, v níž zkoumal možnosti posílení vnitřní motivace studentů při vyučovacím procesu. Vycházel přitom ze dvou základních premis:

- 1) Žáci s autorským postojem jsou aktivní, tvořiví a dosahují lepších studijních výsledků - je tedy lepší zasávat autorský postoj než žít s pocity šachové figurky.
- 2) Autorský postoj nebo pocit šachové figurky není vrozená charakteristika člověka, ale naučený způsob chování. Učitel tedy může zkušenost autorského postoje k životu cíleně posilovat a rozvíjet (deCharms, 1977b).

Učitelé, kteří na projektu spolupracovali, byli vybráni náhodně a jejich účast v projektu byla dobrovolná. Na počátku projektu prošli týdenním workshopem, v němž byli seznámeni s konceptem autorského postoje. DeCharms po té s účastníky projektu dlouhodobě spolupracoval na promýšlení vyučovacích strategií a metod, které posilují u žáků autorský postoj a tyto strategie a metody ověřoval v praxi.

Význam volby a odpovědnosti

Při volbě vyučovacích strategií považoval DeCharms za klíčové, aby měli žáci na výběr z různých možností, mezi nimiž se svobodně rozhodnou. V mnoha variantách vyučovacích metod se proto opakovala sekvence:

1) plánování – 2) volba – 3) jednání – 4) odpovědnost za rozhodnutí.

V praxi to znamenalo, že učitel připravoval žákům při vyučování takové situace, v nichž žáci volí mezi různými možnostmi, v lepším případě tyto možnosti žáci sami navrhuji a vytvářejí. Důležité přitom bylo, aby tyto možnosti byly pro žáky srozumitelné a aby se jednalo o skutečnou volbu, nikoliv pouze o volbu zdánlivou (příkladem zdánlivé volby může být výrok: „*Bud' to uděláš nebo půjdeš za panem ředitelem a vysvětlíš mu, proč nechceš pracovat...*“). V dalším kroku žáci pracovali na úkolu způsobem, pro který se rozhodli. Učitel musel brát jejich návrhy vážně (nesměl tyto návrhy podceňovat nebo ironizovat) a vést žáky k odpovědnosti za to, pro co se rozhodli.

Následující příklad jedné vyučovací hodiny vedené učitelkou, která se účastnila projektu, uvádí deCharms v článku z roku 1977 (deCharms, 1977b).

Učitelka na počátku hodiny provedla výklad poměrně nudného tématu přeměna O_2 na CO_2 při dýchacím cyklu. Po té se zeptala žáků, jakým způsobem by mohli demonstrovat význam dýchacího cyklu a využít přitom vědomostí, které se právě dozvěděli. Žáci v debatě navrhli tři různé způsoby (nakreslit obrázek, napsat o tématu esej a uspořádat na toto téma skupinovou debatu po vzoru televizních talk show). Učitelka vzala tyto návrhy vážně a vyzvala žáky, aby se každý z nich rozhodl pro jeden návrh, přičemž ponechala žákům ještě možnost přijít s dalším způsobem prezentace.

DeCharms uvádí, že na začátku výzkumu umělo tímto způsobem pracovat jen velmi malé procento žáků. Do té doby nebyli žáci vůbec zvyklí na to, že by mohli při vyučování vybírat z nějakých variant, natož navrhovat něco, co se následně opravdu realizovalo. V počátcích projektu také žáci často vymýšleli rádoby vtipné návrhy, které měly za cíl spíš pobavit spolužáky. Po několika měsících práce se poměr nesmyslných návrhů postupně snižoval a žáci začali rozumět tomu, že mohou svou aktivitou spoluvytvářet průběh hodiny. Během výzkumu se ukázalo, že ne všichni žáci přispívají svými návrhy a nabízejí další možnosti volby. Někteří žáci zase preferovali, když si mohli vybrat z hotových možností, které sami nenavrhli. Naprostá většina žáků ale tuto změnu nakonec hodnotila pozitivně. Výzkumníci také zjistili, že pro pocit autorského postoje byly nejvíce posilující volby mezi možnostmi, které si žáci sami vymysleli (deCharms 1977a, 1977b).

Ve třídách, v nichž učili proškolení učitelé, kteří záměrně zaváděli do výuky prvky posilující autorské zkušenosti žáků, došlo k statisticky významnému zvýšení pocitu vnitřně řízeného chování (deCharms dokonce hovoří o dramatickém nárůstu vnitřní motivace). Navíc se prokázalo, že motivovaný student studuje mnohem efektivněji než student nemotivovaný. Měření byla prováděna i v kontrolních skupinách (jednalo se o třídy ve stejné škole, v nichž učili učitelé, kteří se projektu nezúčastnili). V kontrolních skupinách nedošlo k žádnému posunu v uvedeném smyslu (deCharms, 1977b).

2.2. Výzkumy Marka Leppera

Vliv odměn na motivaci je možné považovat za leitmotiv výzkumů problematiky intrinsické motivace. Mark Lepper, profesor psychologie na Stanfordské univerzitě, patří vedle deCharmsa a Deciho s Ryanem k prvním psychologům, kteří se tímto tématem systematicky zabývali.

Počátky Lepperových výzkumů vnitřní motivace jsou spjaty s výzkumem tzv. *overjustification effect* (do češtiny bývá tento fenomén překládán jako *efekt dvojí odměny*). Jedná se v podstatě o další variaci na stejné téma: odměna poskytnutá jedinci za vykonání úkolu, který mu původně přinášel potěšení sám o sobě (= dvojí odměna), může vést k tomu, že ho úkol přestane bavit. Lepper s kolegy Greenem a Nisbettem uskutečnil své experimenty s efektem dvojí odměny ve stejné době jako Deci a deCharms (Lepper, Greene, Nisbett, 1973; Greene, Lepper, 1974; Lepper, Greene, 1975). Na rozdíl od Deciho zkoumal Lepper problematiku vlivu odměn na motivaci v podmínkách mateřské školy. Pracoval s dětmi předškolního věku a odměnou jim nebyly peníze (jako u Deciho), ale „zlaté“ medaile. Jedna experimentální skupina prováděla intrinsicky motivovanou činnost (kreslení) s vědomím, že za ni může získat odměnu. Druhá skupina prováděla tuto činnost bez tohoto vědomí, ale v závěru byla odměněna. Třetí skupině nebylo nic slíbeno, ani nebyla za kreslení nijak odměněna. Když byly děti z jednotlivých skupin pozorovány při stejné činnosti o dva týdny později, ukázalo se, že děti z první skupiny byly ke stejné činnosti motivovány slaběji než děti z druhé a třetí skupiny.

V experimentech zkoumajících faktory působící na intrinsickou motivaci pokračoval Lepper se svými kolegy i v dalších letech. V roce 1976 zkoumal například vliv „deadline“, tedy lhůty stanovené k dokončení úkolu, na intrinsickou motivaci. Experiment testoval vliv stanovené lhůty u několika skupin. Jedné experimentální skupině zadal Lepper přesnou lhůtu k dokončení úkolu s tím, že ve stanoveném čase musí činnost dokončit. Druhé skupině byla lhůta stanovena méně direktivně: respondentům bylo pouze sděleno, že by jim na dokončení úkolu mělo stačit 15 minut, což prý stačilo většině účastníků před nimi. Kontrolní skupině nebyl stanoven žádný limit. U prvních dvou skupin Lepper zjistil výrazné snížení vnitřního zájmu o danou činnost než u kontrolní skupiny (Amabile, Dejong, Lepper, 1976).

Další Lepperův experiment na téma faktorů ovlivňujících intrinsickou motivaci se zabývá vztahem intrinsické motivace a úkolem zadaným ve fantazijním kontextu. Studenti se měli učit pracovat v počítačovém programu Logo. Všechny experimentální skupiny měly za úkol vyřešit stejný problém (šlo o navigaci postavy v bludišti). Jedna skupina pracovala na zadaném úkolu v čistě abstraktním geometrickém prostředí (navigovaná postava byla znázorněna rovněž abstraktně), další tři skupiny pracovaly v prostředích obohacených o různé fantazijní prvky (panáček měl podobu piráta, detektiva nebo astronauta, čemuž odpovídalo i prostředí, v němž se pohyboval). Studie jednoznačně prokázala, že fantazijní prvky výrazně zvyšují zájem studentů o učení a řešení problému a posilují jejich vnitřní motivaci k dané činnosti (Parker, Lepper, 1992).

Lepperův výzkumný záběr je pochopitelně širší a netýká se pouze intrinsické motivace (zabýval se mimo jiné i problematikou médií nebo změnou postojů), nicméně právě výzkumy zaměřené na motivační faktory tvoří hlavní osu jeho díla.

3. Aplikace TSD

Výsledky výzkumů TSD byly aplikovány v mnoha oblastech, včetně vzdělávání, řízení organizací, sportu, náboženství, lékařství nebo psychoterapie. Ve všech těchto oblastech bylo zkoumáno, jaký vliv mají podmínky podporující autonomní motivaci na psychické zdraví, osobní pohodu, odolnost nebo výkonost (Deci, 2012; Self-Determination Theory, 2012).

Jak bylo řečeno, v teorii sebedeterminace hrají důležitou roli tři základní psychické potřeby (potřeba autonomie, kompetence a vztahu), jejichž uspokojování podstatně ovlivňuje proces internalizace (Deci, Ryan, 1996, 2002, 2011). Učitelé i rodiče mohou vhodnou podporou uvedených potřeb tomuto procesu významně přispět, nebo naopak určitými druhy chování vnitřní motivaci poškodit. Deci, Ryan a další výzkumníci proto zkoumali celou řadu konkrétních pedagogických postupů, které podporují nebo naopak oslabují intrinsickou motivaci.

3.1. Podpora autonomie

Výzkumy intrinsické motivace podporují hypotézu, že určité druhy chování, jako je nabídka odměny nebo uložení termínu dokončení, oslabují nebo dokonce ničí intrinsickou motivaci, protože takové chování potlačuje potřebu autonomie. Oproti tomu nabídka výběru z různých možností a respektování volby a pocitů žáka zvyšuje intrinsickou motivaci tím, že podporuje potřebu autonomie. Důležitou roli přitom hraje styl komunikace mezi učitelem a žákem. Ryan, Mims a Koestner (1983) zjistili, že odměna poskytnutá za vykonaný úkol může negativně ovlivnit intrinsickou motivaci, vyzní-li její udělení jako projev řízení (taková odměna bývá doprovázena výrazy typu „měl bys“, „musíš“). Je-li způsob udělení odměny brán jako projev podpory autonomie (bez nátlakových výrazů a doporučení), může být intrinsická motivace naopak posílena. K podobným závěrům došli i Koestner et al. (1984) ve výzkumu stanovování limitů chování dítěte. Jedná-li dospělý s dítětem z pozice moci (řízení), je vyšší pravděpodobnost, že tím naruší intrinsickou motivaci dítěte, než když dítě vnímá stanovování limitů jako podpůrný akt informativní povahy.

Deci a Ryan (1996) došli po analýze těchto výzkumů k závěru, že intrinsickou motivaci významně ovlivňuje interpersonální styl. V konkrétní rovině se jedná

o polaritu **autonomii podporující vs. kontrolující (řídící) styl komunikace**. Deci s Ryanem vyjadřují toto zjištění v následující tezi: „*Jakýkoli podnět, který je vnímán jako podporující autonomii, posiluje intrinsickou motivaci, zatímco podněty vnímané jako řídící potlačují potřebu autonomie, a tím oslabují intrinsickou motivaci.*“ (Deci, Ryan, 1996, s. 174)

Tyto závěry potvrzují i terénní výzkumy prováděné přímo ve školním prostředí. Například Ryan a Grolnick (1986) zjistili, že studenti, kteří vnímali u svých učitelů snahu o podporu autonomie, vykazovali vyšší míru intrinsické motivace k učení a lépe hodnotili své schopnosti než studenti, kteří vnímali působení učitelů jako více kontrolující. Deci et al. (1981) zkoumal, do jaké míry učitelé používají autonomii podporující nebo kontrolující styl komunikace a jaký to má vliv na zájem o učení a sebevědomí žáků. Výsledky studie prokázaly, že žáci, kteří pracovali s učiteli podporujícími jejich potřebu autonomie, měli vyšší zájem o učení a vyšší sebevědomí než žáci, které učili učitelé s kontrolujícím komunikačním stylem. K podobným závěrům došli i týmy Vallerand, Fortier, Guay (1997) a Deci, Nezlek, Sheinman (1981). Grolnick, Ryan a Deci (1991) se zaměřili na to, jak vnímají žáci rodinné prostředí a jak výchovný styl rodičů souvisí s jejich pocity autonomie a kompetence. Analýza výsledků ukázala pozitivní korelaci mezi autonomii podporujícím stylem matky i otce a pocitem kompetence a autonomie na straně žáka.

Důležité poznatky pro praxi přinesla práce Deciho et al. (1994). Účastníci tohoto výzkumu měli provádět nezajímavou, nudnou činnost, která jim byla zadána. Z pohledu TSD se tedy jednalo o extrinsicky motivovanou činnost s externím typem regulace. Výzkumníci záměrně při práci s probandy minimalizovali jakékoliv projevy kontrolujícího komunikačního stylu a naopak užívali výhradně autonomii podporující komunikační styl (nabízeli možnosti volby, respektovali pocity probandů atd.), což vedlo k vyšší internalizaci dané činnosti. Tento výzkum prokázal příznivý vliv autonomii podporujícího komunikačního stylu nejenom na intrinsickou motivaci, ale na celý proces internalizace extrinsicky motivovaných činností.

Pro praxi to znamená, že u každé činnosti, která je žákům zadána (i když se jedná o činnost, k níž žáci nemají kladný vztah), je vhodné minimalizovat kontrolující styl a naopak používat prvky, které podporují autonomii žáků. S vyšší pravděpodobností tím u žáka dojde k prohloubení internalizace extrinsicky motivované činnosti, což je možné chápat jako jeden ze základních pedagogických cílů.

3.2. Podpora kompetence

Deci a další badatelé zkoumali faktory, které zvyšují pocit vlastní kompetence. Jedním z důležitých faktorů je pozitivní zpětná vazba, jejíž souvislost s pocitem kompetence zkoumaly například výzkumy Ryana a Fishera (cit. podle Deci, Ryan, 1996). Tyto studie prokázaly, že samotná pozitivní zpětná vazba nestačí k posilování intrinsické motivace, pokud je podána kontrolujícím stylem. Ryan (1982) došel k závěru, že pozitivní zpětná vazba může dokonce intrinsickou motivaci oslabit, obsahuje-li formulace kontrolujícího charakteru („*Správně, udělal jsi to přesně tak, jak to mělo být...*“).

Vallerand a Reid (1984, 1988) studovali vliv negativní a pozitivní zpětné vazby na pocit vlastní kompetence a potvrdili předpoklad, že negativní zpětná vazba tento pocit oslabuje, kdežto pozitivní zpětná vazba posiluje. V souvislosti s negativní zpětnou vazbou Deci s Ryanem vyslovují hypotézu, která má pro výuku hudby zvláštní význam: „*Lze předpokládat, že negativní zpětná vazba podaná nekritizujícím, autonomii podporujícím způsobem může být chápána jako výzva, která podporuje motivaci, což ovšem doposud nebylo zkoumáno.*“ (Deci, Ryan, 1996, s. 177). Při výuce hry na hudební nástroj se s tímto přístupem můžeme setkat velmi často. Zahraje-li žák chybně nějakou pasáž, bylo by nesprávné ho v tomto omylu ponechat. Učitel by měl v takových chvílích poskytnout žákovi negativní zpětnou vazbu, jinak by si žák mohl nesprávně fixovat část skladby nebo se utvrzovat v chybných návycích. Jak ale uvádí Deci s Ryanem, jde o to, jakou formou je taková zpětná vazba podána.

Naplnění pocitu vlastní kompetence ovlivňuje také vyváženost náročnosti úkolů a úrovně žakových dovedností. Je-li úkol příliš náročný a dovednosti žáka nedostačující, nemůže být naplněn pocit kompetence, naopak to může vést ke stresu a úzkostem. V opačném případě – není-li úkol dostatečně náročný – může žák pociťovat nudu, a opět tak nedochází k podpoře pocitu kompetence (Moneta, Csikszentmihalyi, 1996).

3.3. Podpora potřeby vztahu

Jak uvádí Deci (1991), výzkumu vlivu potřeby vztahu na intrinsickou motivaci bylo věnováno jen několik studií. Jednou z nich je práce Grolnicka a Ryana (1989), v níž autoři došli k závěru, že děti rodičů, kteří preferují při komunikaci autonomii podporující styl, jsou ke školním činnostem více vnitřně motivovány. Anderson,

Manoogian a Reznick (1976) zkoumali efekt vnějších odměn a vliv komunikačního stylu na vnitřní motivaci předškolních dětí. Při tomto výzkumu byla dětem zadána oblíbená činnost (kreslení). Když experimentátor po zadání činnosti dětem průběžně poskytoval pozitivní zpětnou vazbu, mělo to příznivý vliv na jejich vnitřní motivaci. Ve chvíli, kdy u kontrolní skupiny začal děti po zadání činnosti ignorovat (na podněty dětí reagoval odmítavým výrokem „nemůžu, mám tady něco na práci“), začala u dětí výrazně klesat vnitřní motivace k dané činnosti, což potvrzuje vliv potřeby vztahu na vnitřní motivaci dětí (Anderson, Manoogian, Reznick, 1976). Nízký počet prací na toto téma Deci s Ryanem nepřímo vysvětlují v přehledové studii z roku 1996. Autoři zde odkazují na slavné výzkumy Harlowa, Bowlbyho nebo Ainsworthové, které již dříve dostatečně přesvědčivě prokázaly klíčový význam pocitu bezpečí, lásky a kontaktu s blízkými osobami pro optimální vývoj dítěte. Jak Deci s Ryanem uvádí, přesně tyto faktory mají oba autoři na mysli, když hovoří o potřebě vztahu v kontextu intrinsické motivace. „*Intrinsická motivace vzkvétá pouze na pozadí vztahů s druhými lidmi*“ (Deci, Ryan, 1996, s. 178).

3.4. Možnost volby

V kapitole 2.1. citovaný deCharmsův výzkum shrnul jeho autor v publikaci „*Enhancing motivation: change in the classroom*“ a v několika článcích (deCharms, 1977a, 1977b). V nich mimo jiné uvádí několik praktických doporučení učitelům (deCharms, 1977b):

1) Učitel musí věřit tomu, že žáci v sobě mají potenciál k vnitřnímu řízení svého chování (k autorskému postoji). Zároveň musí věřit, že je v jeho možnostech tento potenciál u žáků posilovat a rozvíjet.

2) Žáci musí mít možnost volby mezi různými možnostmi. K tomu deCharms dodává:

- Žáci by měli mít na výběr alespoň ze dvou alternativ, přičemž obě alternativy musí být žákům dostatečně srozumitelné.
- Zpočátku by měly být žákům předkládány jednoduché alternativy, které se postupně stávají komplexnějšími a snižuje se externí vedení. Žáci jsou vedeni k tomu, aby sami navrhovali vlastní alternativy.

- Volba mezi alternativami musí být osobní. Každý žák se musí rozhodnout sám za sebe.
- Alternativy musí být v možnostech žáka, preferována je střední obtížnost úkolů.
- Učitel musí být schopen přijmout navržené alternativy. Pokud dá žákům možnost navrhnout alternativy, nemůže zklamat jejich důvěru tím, že je bude odmítat.

3.5. Motivační techniky v pedagogické praxi

Sternberg a Williamsová (2002) doporučují učitelům několik zásad při používání různých druhů motivačních postupů:

1) Při výběru vhodných motivačních postupů je třeba mít na paměti věk žáků. Extrinsické motivátory jako známky nebo pochvaly jsou účinné nejvíce u mladších žáků. Intrinsické motivátory jsou efektivní zejména u starších žáků. Toto pravidlo ale neplatí obecně – každý žák je individualita.

2) Používat behaviorální motivátory – odměny a tresty – pokud potřebujeme motivační techniky, které působí rychle. Behaviorální techniky jsou v každodenní školní praxi časté. Při jejich používání je ale třeba mít na paměti, že – ačkoliv jsou účinné – část studentů nechápe jejich hlubší smysl.

3) Používat kognitivní motivátory pokud chceme působit na dlouhodobé změny v myšlení žáků. Rozvíjet kognitivní motivátory žáků (víra v hodnotu práce, kterou vykonávám nebo víra ve vlastní schopnosti) je pro učitele velmi obtížné. Pokud se to podaří, mají takové změny většinou dlouhodobější a hlubší efekt než výsledky behaviorálního posilování.

4) Vybírat z širokého spektra motivačních technik. Extrinsické motivátory mohou způsobit rychlé změny v chování žáků, ale mívají často krátkodobou účinnost. Intrinsické motivátory naopak nepůsobí rychle, ale způsobují dlouhodobé změny v chování. K dosažení nejlepších výsledků v učení je vhodné kombinovat oba druhy postupů.

Sternbergova doporučení lze velmi dobře využít při výuce hudby. Kombinace intrinsických a extrinsických motivátorů je v tomto případě nutná. Velmi často se totiž

stává, že - zejména po období počátečního nadšení - zájem dětí ochladne. Pak je důležité, aby měl učitel ve svém repertoáru dostatek různých druhů motivátorů, které pomohou udržet zájem dítěte až do doby, než si najde k hudbě hlubší vztah. Z vnějších motivátorů používají učitelé známky, drobné odměny za vystoupení, důležitá je práce s přiměřeně nastavenými učitelskými cíli (účast na přehlídce, zájezd s orchestrem). Z vnitřních motivátorů je to například poslech hudebních nahrávek, ale patří sem i společná hra s učitelem na nástroj (v duu nebo triu), která je pro žáky velmi motivující. Velmi dobře se osvědčilo také pořádání třídních besídek s neformální atmosférou, při nichž se žáci více sblíží s učitelem, lépe poznají své spolužáky a mohou tak prohloubit pocit bezpečného prostředí a důvěry vůči učiteli. Pěkně to dokumentují rozhovory v závěru této práce.

Sternberg a Williamsová (2002) rozlišili v následující tabulce různé druhy motivačních postupů dle jednotlivých psychologických směrů:

Psychologický směr	Způsob motivování	Příklady konkrétních postupů a incentive
Behaviorismus	Extrinsické posilování ve formě odměn / trestů	<ul style="list-style-type: none"> ♦ dobré / špatné známky ♦ pochvala / kritika ♦ ocenění (diplom, medaile) / napomenutí, poznámky
Kognitivní přístup	Intrinsické posilování na základě přání, atribucí a očekávání	<ul style="list-style-type: none"> ♦ pochopení smyslu školních a domácích úkolů ♦ víra ve vlastní schopnost být úspěšný ♦ přisuzování úspěchu tvrdé práci ♦ očekávání, že dobré výsledky jsou funkcí usilí, které do činnosti vkládám.
Sociální učení	Kombinace extrinsického a intrinsického posilování vycházející z osobních očekávání, hodnot a cílů	<ul style="list-style-type: none"> ♦ pochopení, jak nastavovat reálné, osobně významné a smysluplné cíle ♦ odhadnutí pravděpodobnosti dosažení cíle a hodnoty, kterou mi jeho dosažení přinese
Humanistický přístup	Intrinsické posilování vycházející z potřeby něčeho dosáhnout, uspět a z potřeby sebeaktualizace	<ul style="list-style-type: none"> ♦ vytváření edukačního prostředí podporující smysluplné učení, které ve studentech posiluje pocit vlastní kompetence ♦ rozvoj sebevědomí žáků ♦ vysvětlování pravidel, proč mají být věci dělány určitým způsobem (žádná pravidla pro pravidla)

Tabulka č. 1 Přehled motivačních postupů a incentive (Sternberg, Williamsová, 2002, str. 362)

4. TEORIE FLOW

Autorem konceptu *flow* je americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. Csikszentmihalyi vyrůstal v rodině maďarského diplomata a své dětství prožil především v Itálii během diplomatické mise svého otce. Jeho otec, vášnivý milovník starého umění, podnítil Csikszentmihalyiův celoživotní zájem o umění. Během studií psychologie na Chicagské univerzitě (2. polovina šedesátých let 20. století) se proto Csikszentmihalyi zabýval kognitivními procesy při kreativní umělecké činnosti. Při této práci ale začalo Csikszentmihalyiho zajímat úplně jiné téma: fascinovalo ho, jak umělci intenzivně prožívají samotný proces tvorby. Malíři, jejichž práci dlouhodobě pozoroval a studoval, vůbec neočekávali finanční profit nebo jiné vnější odměny; byli zcela ponořeni do samotného procesu tvorby, který – sám o sobě – byl pro ně tou nejcennější odměnou. Csikszentmihalyi tento fenomén nejdříve nazval *autotelická zkušenost*, později se přiklonil k lidovějšímu termínu *flow* (plynutí), který často používali účastníci jeho výzkumů. Problematika flow Csikszentmihalyiho natolik zaujala, že se ji rozhodl dlouhodobě systematicky studovat (Csikszentmihalyi, 1988).

Csikszentmihalyi flow definuje jako: „*Mentální stav úplného soustředění na určitou činnost, při němž člověk částečně ztrácí pojem o čase, zapomíná na každodenní problémy, hlad i únavu a další fyzické potřeby a prožívá pocity radosti a hlubokého zaujetí danou činností.*“ (Csikszentmihalyi, 1988, s. 34). Flow staví do protikladu k prožitkům apatie, nudy, úzkosti a dalším psychickým stavům, které přispívají k celkovému pocitu duševní nepohody. Zkušenosti se stavem flow naopak přispívají k pocitu životního naplnění, jsou zdrojem subjektivně vnímaného pocitu štěstí, a pozitivně tak ovlivňují celkový psychický stav člověka (Csikszentmihalyi, 1996a, 1997).

Prožitek flow není vázán na jednu konkrétní činnost, je spíše obecnou charakteristikou určitého typu prožitku, který je společný mnoha různým aktivitám. Jisté úskalí lze spatřovat v tom, že například gambler nebo bankovní zloděj mohou při svých aktivitách také zažívat flow, přitom lze jen stěží tvrdit, že se jedná o činnosti obohacující duševní zdraví člověka. Csikszentmihalyi dochází k závěru, že prožitek flow není sám o sobě automaticky ani dobrý, ani špatný. Záleží na širším kontextu, v němž se odehrává. Podle Csikszentmihalyiho už samotná touha po těchto prožitcích, které mohou – jako v případě gamblerů – získat i podobu psychické sebedestrukce,

naznačuje, jak důležitou roli hrají tyto psychické stavy v životě člověka. Csikszentmihalyi v této souvislosti upozorňuje: „*Dokud podstatná část společnosti nemá dost příležitostí setkat se se smysluplnými úkoly a má jen málo možností rozvíjet dovednosti potřebné k plnění takových úkolů, pak musíme očekávat, že násilí a zločin budou pořád přitažlivé pro lidi, kteří si nedokážou najít vlastní cestu ke komplexnějším autotelickým zážitkům.*“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 106)

4.1. Vztah mezi intrinsickou motivací a flow

Jako *intrinsicky* (vnitřně) *motivovanou* označujeme činnost, která je prováděna nezávisle na vnějších stimulech a odměnách. Intrinsicky motivovaný jedinec vykonává určitou aktivitu pro uspokojení ze samotné činnosti (deCharms, Karpenter, Kuperman, 1965; Deci, 1971).

Synonymem pro prožitek flow je takzvaná *autotelická* (též *optimální*) *zkušenost* (auto = sám, telos = cíl). Jde tedy o prožitek z činnosti, která má cíl sama v sobě (Csikszentmihalyi, 1996, 1997).

Již z těchto dvou stručných definic je zřejmé, že se jedná o příbuzné koncepty, popisující v podstatě týž fenomén. Příbuznost obou konceptů prokázali pomocí statistických metod Kowal a Fortier (1999), když mezi koncepty intrinsické motivace a autotelické zkušenosti zjistili poměrně vysokou korelaci (0,75).

Výzkumníci na poli intrinsické motivace i Csikszentmihalyi a jeho následovníci sice popisují stejný fenomén, oba výzkumné proudy ho ale zkoumají z jiného úhlu pohledu a zaměřují svou pozornost na jiné aspekty.

DeCharms a Muir (1978) v jedné z prvních přehledových studií, v níž je popsán vývoj výzkumů intrinsické motivace, řadí teorii flow mezi další koncepty zkoumající intrinsickou motivaci, ovšem přisuzují jí zvláštní postavení. Podle těchto autorů jediné Csikszentmihalyi zaměřil při výzkumech intrinsické motivace svou pozornost na subjektivní zkušenost a její strukturu. Absence zkoumání osobní zkušenosti u intrinsicky motivované činnosti je i důvodem určité skepse těchto autorů: „*Naše metodologie zaostává, protože nás zavádí do stále více a více detailně specifikovaných vnějších podmínek ovlivňujících naše chování, přičemž ignoruje kritické proměnné, a to především charakter osobní zkušenosti.*“ (deCharms, Muir, 1978, s. 107)

Ve stejném smyslu hovoří o rozdílu mezi výzkumy intrinsické motivace a flow přímo Csikszentmihalyi ve své studii „Optimal experience“: „*Lepper, Deci, deCharms a další výzkumníci na poli intrinsické motivace se primárně zajímali o intrinsicky motivované chování – co je jeho příčinou, jaké má důsledky. Studovali intrinsicky motivované chování v laboratořích, ale nevěnovali pozornost tomu, co takto motivovaná osoba prožívá. Zajímalo je, jak takové chování ovlivňuje odolnost při plnění úkolů nebo kreativitu. Ačkoliv jsem se i já zabýval těmito otázkami, soustředil jsem se především na kvalitu subjektivní zkušenosti vytvářené vnitřně motivovaným chováním.*“ (Csikszentmihalyi, 1988, s. 7)

Výzkumy intrinsické motivace se zabývaly především vlivem odměn na intrinsicky motivované chování a dalšími kognitivní aspekty. Výzkumy flow se zaměřují na strukturu a kvalitu subjektivního prožitku intrinsicky motivované aktivity. V mé práci chci využít poznatky jak z výzkumů intrinsické motivace, tak z výzkumů flow, neboť výsledky obou směrů bádání považuji za vzájemně se doplňující a mimořádně přínosné pro pedagogickou praxi.

4.2. Základní charakteristiky flow

V první fázi svých výzkumů došel Csikszentmihalyi ke čtyřem základním charakteristikám flow (Csikszentmihalyi, 1975):

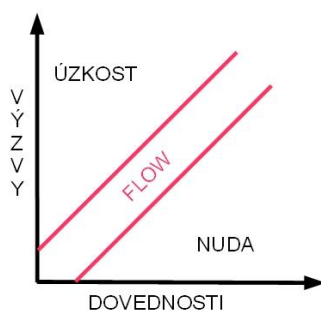
- Kontrola situace
- Soustředěná pozornost
- Vnitřní motivace
- Zvědavost

Postupné prohlubování znalostí flow přineslo rozšíření tohoto modelu o další typické znaky. V současnosti se počet uváděných charakteristik různí. Man a Řepka uvádějí šest charakteristik (Man, Řepka, 2005), Csikszentmihalyi uvádí osm (Csikszentmihalyi, 1996), Jackson došel k devíti charakteristikám (Jackson, 1996; Jackson, Eklund, 2002). Následujících osm charakteristik flow se vyskytuje ve většině uvedených prací:

Vyváženost výzev a dovedností

Objev vztahu mezi subjektivně vnímanou náročností výzvy a subjektivně vnímanou úrovní vlastních dovedností na straně jedné a kvalitou prožívání na straně druhé je možné považovat za základní kámen teorie flow. Je třeba zdůraznit, že v Csikszentmihalyiho pojetí se vždy jedná o *subjektivně vnímanou* náročnost výzev i dovedností, nikoliv o výzvy a dovednosti nějak objektivně měřitelné. Vliv náročnosti výzev a dovedností na kvalitu prožívání byl potvrzen mnoha výzkumy (Moneta, Csikszentmihalyi, 1996; Shernoff et al., 2003). Do stavu flow se může člověk dostat v případě, že činnost, kterou vykonává, vnímá jako dostatečně silnou výzvu a zároveň sám sebe vnímá jako kompetentního tuto výzvu zvládnout. Nemusí se přitom jednat výhradně o fyzickou aktivitu. Csikszentmihalyi (1997) uvádí jako příklad činnosti, při níž často zažíváme flow čtení. Také při čtení musíme mít nemalé dovednosti – převádět slova do obrazů, vcítovat se do fiktivních obrazů, rozpoznávat kulturní a historické kontexty atd. Podle teorie flow platí, že čím větší máme čtenářské dovednosti a čím náročnější četbu si vybíráme, tím intenzivnější stavy flow můžeme při četbě prožít. Jiným příkladem flow-aktivit jsou různé hry, sporty, umělecké činnosti, ale i „obyčejné“, rutinní činnosti každodenního života, které si můžeme zpříjemnit různými drobnými „mikroflow“. Csikszentmihalyi hovoří o „soukromých rituálech“, které běžně provádíme za účelem pozitivního prožitku (zpěv, kreslení během schůze atd.) (Csikszentmihalyi, 1997).

Jak naznačuje obrázek č. 2, jsou-li výzvy příliš malé a naše dovednosti dostatečně rozvinuté, pocítujeme při plnění takových úkolů nudu. Jsou-li naopak výzvy, před nimiž stojíme, příliš obtížné a naše dovednosti malé, prožíváme úzkost. Podmínkou prožitku flow je vyváženost subjektivně vnímaných úkolů a dovedností.



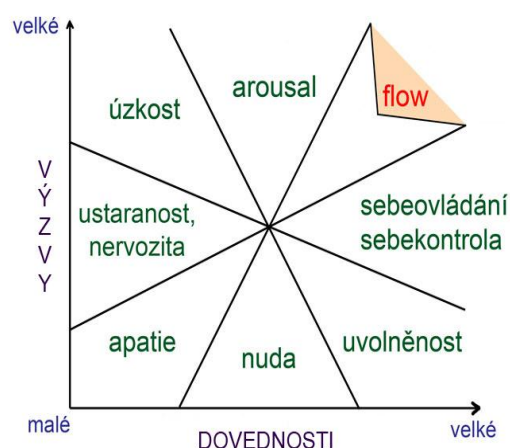
Obr. č. 2 Kanálový model flow (podle Csikszentmihalyi, 1975)

Toto schéma bývá v odborné literatuře nazýváno **kanálovým modelem flow** (Csikszentmihalyi, 1975). Kromě znázornění závislosti prožitku flow na vyváženém poměru výzev a dovedností se v tomto schématu ukazuje zásadní rys celé teorie flow, totiž specifické pojetí self.

Csikszentmihalyi chápe self jako systém tvořený třemi primárními zaměřenostmi (teleonomies), kolem nichž je vystavěna hierarchie cílů každého člověka. Jedná se o: 1. **genetickou zaměřenost** (the genetic teleonomy), 2. **kulturní zaměřenost** (the cultural teleonomy) a 3. **zaměřenost self** (the teleonomy of the self) (Moneta, Csikszentmihalyi, 1996).

Genetická zaměřenost se manifestuje jako uspokojování předem naprogramovaných potřeb (fyziologické potřeby – hlad, žízeň, sexuální pud). Jedná se o základní zaměřenost, která udržuje organismus při životě. Je-li ovšem motivační systém člověka vystavěn převážně kolem ní (stane-li se uspokojování základních fyziologických potřeb cílem samo o sobě), může to vést k psychické entropii. Csikszentmihalyi připomíná, že velké náboženské a etické systémy před takovým směřováním vždy varovaly (hříchy obžerství, smilstva, lakomství atd.) (Csikszentmihalyi, 1988). **Kulturní zaměřenost** se projevuje jako usilování o úspěch v společenské a ekonomické hierarchii. **Zaměřenost self** vede u člověka k růstu a stálému směřování k vyššímu stupni komplexnosti vědomí. Teorie flow předpokládá, že optimální podmínky pro prožívání flow se objevují, je-li osobnost primárně motivována zaměřeností self. Kvalita subjektivního prožitku je pak chápána jako funkce vnímané náročnosti úkolu a vnímané úrovně dovedností, potřebných k splnění úkolu. Jak naznačuje schéma na obr. č. 2, zaměřenost self nemá žádné maximum. Základní vlastností zaměřenosti self je jeho nekonečné kontinuální směřování k vyšší a vyšší komplexnosti (Moneta, Csikszentmihalyi, 1996).

Dalším studiem problematiky flow bylo schéma z obrázku č. 2 postupně doplňováno a zpřesňováno do následující podoby:



Obr. č. 3 Závislost flow na výzvách a dovednostech (podle Csikszentmihalyi, 1997)

Obrázek č. 3 opět znázorňuje závislost prožitku flow na vnímané náročnosti výzev a dovedností. Dochází zde ale k podrobnější diferenciaci dalších emocionálních stavů, které může člověk zažívat při různých poměrech mezi subjektivně vnímanou úrovní výzev a dovedností. Pozitivní emocionální prožitky zakoušejí lidé – kromě flow – také při stavech arousalu (vzrušení, nabuzení), sebekontroly a uvolněnosti. Protikladem flow je stav apatie, v němž nevyužíváme žádných dovedností a v němž před námi nestojí žádné výzvy. Csikszentmihalyiho výzkumy potvrdily, že tento stav prožívají lidé velmi často. Apatii se blíží nuda, negativní emocionální náboj má také úzkost a ustaranost (worry) (Csikszentmihalyi, 1997).

V tomto novém modelu dochází ještě k dalšímu důležitému posunu, který má pro empirickou část této práce důležitý význam. Podle pozdějších zjištění totiž Csikszentmihalyi upravil svou teorii v tom smyslu, že k zážitku flow může dojít jen při relativně vysokých dovednostech a zároveň vysoce náročných výzvách (Csikszentmihalyi, 1999). Původní model přitom počítal s tím, že k zážitku flow může dojít i u začátečníků, jejichž dovednosti pro danou činnost jsou minimální (jediným předpokladem byla pouze vyváženost výzev a dovedností). V praxi by to znamenalo, že například při hře na hudební nástroj nemá smysl zkoumat prožitek flow u začátečníků, ale až v pokročilém stupni studia. Otázkou ale zůstává, kde je ona hranice pokročilosti, u níž je možné předpokládat, že po jejím dosažení již může většina žáků flow prožívat. Jsou nutné alespoň dva, pět nebo sedm let hry na nástroj? Zkušený hudební pedagog by zřejmě odpověděl, že je to velmi individuální. Některý žák udělá výrazný pokrok už po prvním roce studia, jiný může hrát na nástroj pět let a stále není schopen zahrát

složitější skladbu. Navíc, jak již bylo řečeno, máme při měření flow vždy na mysli subjektivně vnímanou míru náročnosti výzev i dovedností. Nelze tedy stanovit zvnějšku určité penzum dovedností a úkolů, které musí žák zvládnout, aby mohl prožívat flow. Co je dostatečně náročnou výzvou pro jednoho žáka, může být pro jiného příliš snadný úkol (více k měření flow v empirické části).

Splývání činnosti a vědomí

Ke stavu splývání činnosti a vědomí dochází při plném soustředění na danou činnost. Všechna pozornost je soustředěna na příslušné podněty a člověk je natolik „zabrán“ do této činnosti, že si přestane uvědomovat sám sebe odděleně od svého výkonu. Csikszentmihalyi (1996) uvádí příklad z horolezectví, při němž by uvědomování si činnosti mohlo být dokonce nebezpečné. Pokud by horolezec myslel na to, jak leze, jinak řečeno, pokud by tuto činnost v danou chvíli zároveň reflektoval, mohlo by ho to při lezení náročné skalní partie i ohrozit, protože by jeho pozornost nebyla plně soustředěna na samotnou činnost. Při flow je prostě člověk „přímo u věci“, splývá s nimi. Myslí přímo v situaci, nikoliv o situaci, nechává se danou činností jakoby unášet. Odtud i samotný pojmenování fenoménu „flow“, tedy „plynutí“, kterým je naznačena subjektivně vnímaná snadnost provádění činnosti, při níž prožíváme flow.

Jasně cíle

Prožívání stavu flow velmi napomáhají jasně formulované konkrétní cíle a přehledně strukturované činnosti (Csikszentmihalyi, 1997). Proto se flow tak často vyskytuje při různých hrách a sportech. Hráč šachu má jasný cíl: dát protihráči mat. Sportovec chce pokořit rekord, porazit soupeře nebo zdolat náročnou horolezeckou cestu. U některých činností ale nejsou cíle tak zřejmé: například hudební skladatel nebo malíř nemusí přesně vědět, jak má jeho konečné dílo vypadat, a často to opravdu neví. Csikszentmihalyi (1996) hovoří o takových případech jako o výjimkách, které potvrzují pravidlo, a dodává, že při takových činnostech musí mít člověk vyvinutý silný osobní smysl pro to, co hodlá vykonat. Umělec si musí vytvořit vnitřní kritéria pro „dobré“ a „špatné“, což souvisí s další charakteristikou flow: bezprostřední zpětnou vazbou.

Zpětná vazba

U většiny činností, které provázejí zážitek flow, vnímáme okamžitou zpětnou vazbu. Zpětná vazba je v těsném vztahu k vytčenému cíli. Dává nám informaci, jak se nám daří (nebo také nedaří) dosáhnout toho, co jsme si předsevzali, a může nám tak přinášet radost. Když hrajeme tenis, víme, že se nám nepovedl nějaký úder často ještě před tím, než míček dopadne na zem. Při hře na hudební nástroj okamžitě slyšíme, že jsme zahráli falešně nějaký tón nebo že se ztrácíme v rytmu. V případě výše zmíněných uměleckých činností si tato kritéria definuje tvůrce sám. Hudební skladatel nebo malíř sám nejlépe ví, proč se mu jedna skladba nebo obraz povedl lépe než jiný. Bez tohoto druhu vnitřního vedení by stav flow nebylo možné prožívat (Csikszentmihalyi, 1996).

Soustředění na daný úkol

Soustředění na daný úkol má mnoho společného se splýváním činnosti a vědomí při prožívání flow. Soustředění na určitou činnost nám přináší uvolnění od běžných každodenních starostí. Naše mysl je plně orientována na danou činnost, přičemž tento stav je možné prožívat i několik hodin. Například při čtení románu se stává, že je čtenář tak zabrán do četby, že mnoho hodin nevnímá nic jiného než příběh (Csikszentmihalyi, 1996).

Kontrola nad děním

Pocit kontroly nad tím, co právě probíhá, je pro flow typický. Csikszentmihalyi (1997) upozorňuje na to, že se jedná spíše o možnost než o skutečnou existenci kontroly dění, a uvádí příklad horolezců, kteří rozeznávají „objektivní“ a „subjektivní“ nebezpečí. „Objektivní“ nebezpečí jako například lavina nebo padající kamení nelze plně předvídat, kdežto „subjektivní“ nebezpečí vzniká z nedostatku dovedností (včetně neschopnosti odhadnout obtížnost výstupu). Dobrý horolezec se co nejvíce vyhýbá objektivním nebezpečím a řádnou přípravou se snaží maximálně eliminovat subjektivní nebezpečí. Tento příklad podle Csikszentmihalyie ilustruje, že *„člověka netěší pocit, že má kontrolu nad děním, ale pocit, že může dosáhnout kontroly v případě nebezpečí.“* (Csikszentmihalyi, 1996, s. 95). Pokud si naopak někdo myslí, že má opravdu vše pod kontrolou, i když vykonává relativně nebezpečnou aktivitu, může dojít k tragédii, protože přecenění své síly nebo podcenění objektivní nebezpečí, které mu hrozí.

V souvislosti s kontrolou během prožitku flow hovoří Csikszentmihalyi o paradoxu: „Člověk musí mít při flow pod kontrolou činnost, kterou právě vykonává, zároveň ale vědomá snaha o kontrolu dění prožitek flow maří.“ (Csikszentmihalyi, 1999, s. 825).

Sebezapomnění

Při činnostech, které zcela pohlcují naše vědomí, může docházet ke stavu, který Csikszentmihalyi nazývá sebezapomenutí. Je to stav, kdy si neuvědomujeme vlastní minulost ani budoucnost, jsme cele přítomni tady a teď. Dochází ke ztrátě pocitu, že je naše já oddělené od okolního světa, prožíváme pocit jednoty s okolím. I v tomto bodě upozorňuje Csikszentmihalyi na určitá rizika: na prožitku sebezapomenutí jsou založeny i „brainwashingové“ techniky fundamentalistických náboženských uskupení a masových hnutí, které nabízejí pocit, že se člověk stává součástí něčeho velkého a mocného. Rozdíl mezi „pozitivním“ a „negativním“ sebezapomněním spatřuje Csikszentmihalyi v tom, že k obohacujícím prožitkům flow, které přispívají k duševnímu zdraví, člověk dospěl vlastními silami a trpělivou dlouhodobou prací na sobě, kdežto v případě těch negativních je vítaný řád vložen do člověka zvenjšku (Csikszentmihalyi, 1996).

Změněné vnímání času

Poslední charakteristikou prožívání stavu flow je změněné vnímání času. Mnoho respondentů, s nimiž vedl Csikszentmihalyi rozhovory, uvádělo, že při flow čas plyne jinak než podle hodinek. Většinou se zdá, že čas plyne rychleji. Při sportovní činnosti, četbě nebo při poslechu hudby jsme mnohdy překvapeni, kolik času – měřeného objektivně hodinami – uplynulo, aniž bychom si to uvědomovali. Někteří respondenti Csikszentmihalyiho výzkumů hovořili také o opačném zážitku: například jedna baletka popsala určitý taneční krok, který netrval déle než zlomek vteřiny, jako by se při něm zpomalil čas (Csikszentmihalyi, 1996).

4.3. Psychická entropie a psychická negentropie

V souvislosti se zkušeností flow Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1988) často užívá pojmů **psychická entropie** (psychic entropy) a **psychická negentropie** (psychic negentropy). Psychickou entropií rozumí mentální stavy, při nichž člověk prožívá smutek, obavy, úzkost nebo nudu. Tyto negativní emoce člověku neumožňují zabývat se různými úkoly, protože musí v první řadě obnovit vnitřní rovnováhu. Oproti tomu pozitivní emoce jako štěstí, pocit vnitřní síly a stability chápe jako psychickou negentropii, při níž můžeme svou psychickou energii plně věnovat myšlenkám a úkolům, které jsme si předsevzali. V ideálním případě by většinu života člověka vyplňovaly činnosti, které by přispívaly k našemu vnitřnímu růstu a radosti. Ve skutečnosti je tomu často naopak – pocit nudy nebo apatie mnohdy tak ochromuje, že nemáme energii povznést se do zóny flow. Csikszentmihalyiho výzkumy bohužel prokázaly, že po většinu času prožívají lidé spíše negativní emoce: „*Běžný den je plný úzkosti a nudy. V kontrastu s tímto tupým pozadím se zážitky flow jeví jako záblesky intenzivního života.*“ (Csikszentmihalyi, 1997, s. 30).

4.4. Co ovlivňuje prožívání flow

O vyváženosti výzev a dovedností jako základní podmínce dosažení flow již byla řeč. Kromě této hlavní podmínky Csikszentmihalyi (1988) uvádí několik dalších faktorů, které napomáhají (nebo naopak brání) prožívání tohoto stavu. Jednak je to **schopnost soustředění**. Snížená schopnost soustředění (nebo přímo porucha pozornosti) znesnadňuje nebo úplně znemožňuje prožívání flow. Csikszentmihalyi chápe nedostatečné soustředění jako neschopnost ovládat svou psychickou energii, v důsledku čehož je psychická energie příliš prchlivá a proměnlivá.

Dalším faktorem je **sebevědomí**. Stejně jako poruchu soustředění, tak i nedostatečné sebevědomí vnímá Csikszentmihalyi jako neschopnost ovládat svou psychickou energii, tentokrát však s opačnými důsledky. Jestliže nesoustředěnost způsobuje prchlivost a proměnlivost psychické energie, pak nedostatek sebevědomí psychickou energii brzdí a způsobuje napětí a strnulost. Zdravé sebevědomí naopak umožňuje uvolněné plynutí energie, které vytváří optimální podmínky pro flow.

Bloom a Skutnick-Henley (2005) uvádějí pětici indikátorů, jejichž přítomnost zvyšuje pravděpodobnost, že bude hudebník prožívat při hře flow:

- Sebedůvěra při hraní
- Touha vyjádřit hudbou své pocity
- Touha získávat nové zkušenosti
- Schopnost soustředěné pozornosti při hře
- Hraní bez sebekritizování

Custodero (2002) uvádí čtyři faktory, které pozitivně ovlivňují prožitek flow při výuce hudby u předškolních dětí:

1. Poskytování příležitostí pro vlastní aktivity žáků. Učitel zařazuje aktivity s otevřeným koncem, při nichž se žák musí rozhodovat, přičemž ctí žakovu volbu. Takové aktivity podporují přesvědčení žáka, že může ovlivňovat dění, a rozvíjejí jeho kritické myšlení. (Custodero připomíná výsledek vlastní studie z roku 2000, v níž se ukázalo, že děti předškolního věku, které vyrůstaly v prostředí, v němž za ně dospělí vše rozhodovali, se později méně často začali sami spontánně věnovat hudbě.)

2. Dostatečná doba pro získání potřebné hudební citlivosti v začátcích studia. Custodero varuje před běžnou praxí, kdy jsou děti při výuce příliš rychle vedeni cestou kvantity, která tlumí jejich přirozený kreativní vztah k hudbě.

3. Přizpůsobování učebního obsahu věku dítěte. V různých vývojových obdobích jsou děti schopné rozvíjet různé hudební dovednosti. Pokud je látka zvolena přiměřeně věku, prožívají děti častěji při hře flow.

4. Zařazování pohybových aktivit při výuce. Pokud měl žák možnost zapojit se při hraní pohybově (například různými způsoby rytmicování), mělo to posilující účinek na prožitek flow.

Důležitým faktorem ovlivňujícím flow je **rodinné prostředí**. Rathunde (1988) pojmenoval pět charakteristických rysů rodin podporujících prožívání flow:

1. Jasnost (srozumitelnost) prostředí. V autotelickém rodinném prostředí dítě rozumí tomu, co od něj rodič chce, jsou mu zřejmá očekávání, přání rodičů, dostává se mu jednoznačné zpětné vazby.

2. Soustředěná pozornost na samotnou činnost. Pozornost rodičů je v těchto rodinách soustředěna více na samotnou činnost, kterou se zabývají, než na její důsledky. Zajímají je více intrinsické hodnoty této činnosti (co jim přináší činnost sama) než její pozdější důsledky (například odměna, kterou za ni obdrží).

3. Možnost volby. Autotelické rodinné prostředí nabízí dětem často volbu z různých možností, čímž podporuje rozvoj pocitu autonomie.

4. Závazek. Dítě se v těchto rodinách cítí bezpečně, důvěřuje svým rodičům, nemusí používat různé obranné mechanismy.

5. Náročnost. Rodinné prostředí podporuje smysluplné výzvy a staví dítě před náročné úkoly, které akcelerují jeho osobnostní rozvoj.

5. Shrnutí poznatků teorie sebedeterminace a teorie flow

Poznatky z výzkumů uvedených v předchozích kapitolách lze shrnout do několika praktických zásad, jejichž dodržováním podporujeme proces internalizace vedoucí k intrinsické motivaci a prožitku flow:

- Podpora autonomie žáka (poskytování výběru z různých možností, respektování volby a pocitů dítěte, vhodné zacházení s odměnami)
- Podpora potřeby vztahu (vzájemná důvěra, pocit bezpečí)
- Podpora pocitu kompetence (pozitivní zpětná vazba, autonomii podporující komunikační styl)
- Možnost volby
- Rozlišování různých motivačních technik a jejich vhodné použití
- Jasné formulované cíle
- Vyváženost výzev a dovedností žáka

Jak bylo řečeno, teorie flow chápe postupný rozvoj dovedností (za současného stupňování výzev) jako základní předpoklad pro dosažení stavu flow (Csikszentmihalyi 1988, 1996, 1997). Chceme-li zkoumat faktory, které ovlivňují prožívání flow při hře na hudební nástroj, měli bychom se tedy zároveň ptát, co ovlivňuje rozvoj hudebních dovedností a stanovování optimálních výzev. V následujících kapitolách se proto věnuji několika klíčovým faktorům, které se spolupodílejí na rozvoji hudebních schopností.

6. Terminologické upřesnění: dovednost – schopnost – nadání

V teorii flow se pracuje s termínem „skills“, jemuž odpovídá český ekvivalent „dovednosti“. Mikšík definuje dovednost jako „*realizaci, konkretizaci, ztělesnění a využití určité schopnosti daného jedince*“ (Mikšík, 2007, s. 133), přičemž dovednost je vždy bezprostředně spjatá s konkrétními činnostmi. Obsahově blízkým pojmem je schopnost, kterou Mikšík charakterizuje jako „*úroveň obecnějších potencií k osvojení si a realizaci určité kvality výkonu, typů či struktur činností*.“ (Mikšík, 2007, s. 133) K sekvenci schopnost – dovednost patří v uměleckém kontextu termín nadání. Nadání definuje Mikšík jako „*soubor vloh, příznivých pro rozvoj schopností člověka realizovat určité druhy činností na kvalitativně vyšší úrovni než srovnatelná populace*.“ (Mikšík, 2007, s. 130)

Oproti tomu Čáp chápe nadání jako „*soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 152), schopnosti jako „*vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 152) a dovednosti jako „*dílčí schopnosti, které se schopnostmi těsně souvisejí a je obtížné je přesně odlišit*.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 153)

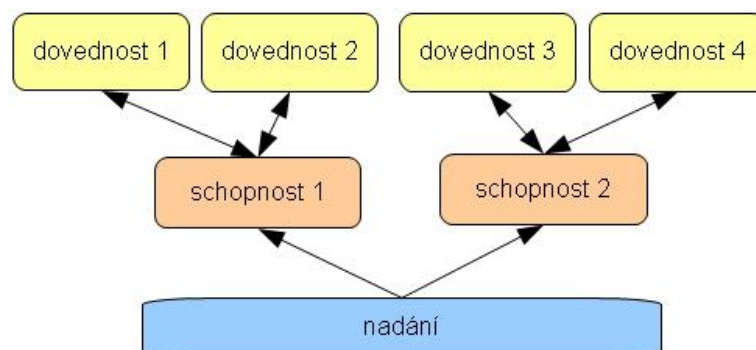
Franěk (2005) pracuje s pojmy nadání (které chápe jako synonymum vlohy) – schopnost – dovednost v podstatě ve stejném smyslu jako Mikšík. Nadání chápe jako potencialitu, na jejímž základě se rozvíjí hudební schopnosti. Jak ale uvádí, rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností je velmi obtížné. (Franěk, 2005, s. 142)

Říčan (2007) vůbec neuvádí termín vloha ani nadání a uvažuje jen o schopnostech. Schopnost definuje jako „*potencialitu, jako možnost, případně učenlivost pro tu či onu činnost*.“ (Říčan, 2007, s. 73) S pojmem dovednost pak záměrně nepracuje, protože ho vnímá jako příliš svázaný konotacemi s motorickou činností.

Révész (1954) chápe schopnost v rovině potenciality, předpokladu k činnosti a v kontextu hudby ji nazývá hudebností. Hudebnost pak definuje jako schopnost rozumět hudbě, protože hudba je specifický druh komunikace. Nadání v hudbě by pak bylo možné definovat jako soubor předpokladů umožňujících hudební komunikaci

(sluchová analýza, cit pro temporytmus, určitá kvalita jemné motoriky, hudební paměť atd.)

Z uvedených definic je zřejmé, že mezi teoretiky nepanuje ve vymezení těchto důležitých pojmů shoda. V mé práci budu vycházet z Mikšíkova pojetí, které vnímám jako nejlépe zdůvodněné. Obrázek č. 4 schématicky znázorňuje Mikšíkovo pojetí.



Obr. č. 4 *Nadání – schopnosti – dovednosti (podle Mikšíkova pojetí)*

Nadání je zde chápáno jako základní báze v podobě geneticky daných vloh, které limitují možnosti rozvoje schopností i dovedností daného jedince. Vlohy Mikšík připodobňuje ke kapacitě nádoby, která určuje, do jaké míry a jakým obsahem (tj. schopnostmi a dovednostmi) může být nádoba naplněna. Mikšík předpokládá existenci čtyř základních skupin vloh:

- Vlohy pro abstrakci
- Vlohy senzorické
- Vlohy motorické
- Vlohy pro sociální podněty a obsahy

Schopnosti jsou determinovány nadáním a v případě optimálních podmínek se rozvíjejí do dílčích dovedností, které zase zpětně zdokonalují schopnosti (Mikšík, 2007).

Mikšíkovo vymezení pojmů dovednost – schopnost – nadání považuji za velmi přínosné pro praxi. Učitel hudby v zásadě převážnou část hodiny pracuje v rovině dovedností žáka, tedy reflektuje, zpřesňuje, obohacuje, koriguje to, co již žák umí.

Skrze rozvíjení konkrétních činností (dovedností) se realizují obecnější a komplexnější schopnosti žáka a tím i jeho geneticky daný potenciál. Jinak než v činnostech ani potenciál žáka rozvíjet nelze (představa hudebně nadaného žáka, který na nic nehraje ani nezpívá a přitom se mu automaticky rozvíjí jeho hudební nadání, je samozřejmě nesmyslná). Čáp tuto skutečnost chápe jako jeden ze základních mechanismů vývoje a formování osobnosti: „*Osobnost se formuje v činnostech. Určitá psychická vlastnost se formuje v takových činnostech, které kladou požadavky právě na tu vlastnost.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 198)

Podstatný rozdíl mezi učiteli ovšem spatřuji v tom, zůstává-li pedagog při práci s žákem jen na úrovni rozvoje dovedností, nebo má-li při své práci na mysli i hlubší úroveň rozvoje žáka – rovinu obecnějších schopností. Sleduje-li učitel jak rovinu dovedností, tak i obecnějších schopností, projevuje se to na celém způsobu jeho práce. Učitel, který si klade za svůj pedagogický cíl rozvíjet v žácích schopnost hudbou komunikovat, rozumět jí a skrze tyto komplexní schopnosti pěstovat v dětech lásku k hudbě a umění vůbec, pracuje jiným způsobem než učitel, který pouze piluje technické detaily jednotlivých dovedností, bez vědomého usilování o hlubší pedagogické cíle. Teprve na úrovni rozvoje obecnějších schopností, formujících celou osobnost dítěte, můžeme hovořit o skutečných pedagogických cílech.

V Mikšíkově pojetí je rozvoj dovedností a schopností vzájemně provázaný, obousměrně determinovaný proces. Jeho redukování na pouhý nácvik dovedností bez zřetele k obecnějším hudebním schopnostem, nebo naopak přílišné zabřednutí do teoretizujících obecností bez důsledného procvičování konkrétních dovedností lze v hudební pedagogice považovat za podstatné chyby.

Ačkoliv teorie flow pracuje pouze s termínem **subjektivně vnímaná dovednost**, z uvedených důvodů budu v dalším textu užívat jak termín **rozvoj dovedností**, tak **rozvoj schopností**. V některých výzkumech se objevuje také termín **rozvoj nadání**. Autoři těchto výzkumů nechápou nadání jako vrozené, neměnné vlohy, ale jako potenciál, který je rovněž možné rozvíjet (obdobně jako schopnosti). Vzhledem k tomu, že mají na mysli stejný proces naplňování potenciálu člověka jako v Mikšíkově pojetí proces rozvoje schopností, uvádím i výsledky těchto výzkumů.

7. Faktory ovlivňující rozvoj hudebních schopností

Faktory ovlivňující rozvoj hudebních schopností byly v minulosti zkoumány především na případech mimořádně nadaných dětí a profesionálních hudebníků. Většina pramenů, z nichž čerpám v následujících kapitolách, proto vychází právě z těchto výzkumů.

Sloboda a Davidson (cit. podle Franěk, 2005) došli na základě analýzy profesionální dráhy několika desítek úspěšných hudebníků k následujícím čtyřem faktorům, které měly podstatný vliv na rozvoj jejich hudební kariéry:

- Vliv učitelů
- Vysoká motivace během celého studia
- Vysoký stupeň podpory ze strany rodičů
- Intenzivní a účinné cvičení

Zobecníme-li výsledky tohoto výzkumu, můžeme konstatovat, že formování hudebních schopností ovlivňují tři skupiny faktorů:

- Okolí (učitel, rodič)
- Vnitřní faktory (motivace)
- Chování žáka (cvičení)

V procesu formování hudebních schopností a dovedností tedy působí stejné mechanismy jako v procesu vývoje celé osobnosti. Čáp (Čáp, Mareš, 2007) dělí základní mechanismy vývoje a formování osobnosti do tří velkých skupin:

- 1. Vnější podmínky** (rodina; vrstevníci, jednotlivci a skupiny; škola, školní třída; lokalita; národnostní a jiné skupiny ovlivňující rodinu a dítě; životní prostředí)
- 2. Vnitřní podmínky** (biologické podmínky; psychické procesy a stavy; psychické vlastnosti)
- 3. Mechanismy interakce osobnosti s prostředím** (činnosti a učení; socializace; sociální učení, interakce, komunikace a percepce; přejímání sociálních rolí; interiorizace společenských norem)

Při podrobnějším pohledu na faktory uvedené Čápem bychom dospěli k závěru, že všechny uvedené faktory hrají roli i v procesu rozvoje hudebních schopností. Zkoumat tento proces v celé jeho šíři je samozřejmě nemožné, proto se budu ve výzkumné části této práce zabývat pouze úzkým výběrem z těchto faktorů. Vodítkem pro výběr faktorů byl pro mě uvedený výzkum Slobody a Davidsona.

Jedná se o tyto faktory působící na rozvoj hudebních schopností:

- Motivace
- Učitelé
- Rodiče
- Cvičení
- Dědičnost

Vliv dědičnosti sice není v Slobodově výzkumu uveden, jeho význam ovšem nelze opominout. Významem motivace v procesu učení jsem se zabýval v kapitole o intrinsické motivaci, proto se budu nyní věnovat pouze zbývajícím čtyřem faktorům.

7.1. Vliv učitelů na rozvoj hudebních schopností

Poznatky uvedené v prvních dvou kapitolách naznačují mimořádný význam učitele v procesu internalizace. Učitel ovlivňuje žáka svým komunikačním stylem, způsobem udělování odměn, poskytováním zpětné vazby, podporou žákovy autonomie, kompetence, vytvářením pozitivního klimatu, které sytí potřebu vztahu, a mnoha dalšími aspekty pedagogické práce, o nichž byla řeč výše. Tyto poznatky se samozřejmě netýkají jen hudební pedagogiky, ale pedagogické práce obecně.

Chceme-li zkoumat přímo vliv učitele hudby na rozvoj hudebních schopností žáků, poskytne nám cenné informace například rozsáhlý kvalitativní výzkum Sosniakové (Sosniak, 1985).

Výzkumu Sosniakové se zúčastnilo 21 amerických koncertních klavíristů, hudebními recenzenty považovaných za absolutní špičku své doby. Výzkumným záměrem Sosniakové bylo pomocí polostrukturovaných rozhovorů zrekonstruovat hudební vývoj těchto hráčů a identifikovat faktory, které sešrály v procesu rozvoje jejich hudebních schopností klíčovou roli. Většina hudebníků také souhlasila s tím, aby výzkumníci kontaktovali jejich rodiče, s nimiž byly vedeny doplňující rozhovory.

Hudební vývoj těchto hráčů rozdělila Sosniaková **do tří etap:**

- **Hudební začátky**
- **Střední část studia**
- **Závěrečná fáze studia**

Hudební začátky (od cca 3–7 let do 10–12 let)

62 % respondentů se začalo učit na klavír u místního učitele průměrných kvalit (do této kategorie Sosniaková zařadila učitele, o nichž respondenti hovořili jako o „učiteli ze sousedství“, „učiteli-začátečníkovi“ apod., přičemž žádný z těchto učitelů nebyl hudebníkem, který by se živil hrou na klavír). 24 % pianistů uvedlo, že jejich prvním učitelem byl pedagog nadprůměrných kvalit (jednalo se o učitele, kteří učili na konzervatoři, případně na místní univerzitě a měli sami kvalitní hudební vzdělání). Pouze 10 % respondentů začalo hrát na klavír u učitelů mimořádných kvalit (renomovaní učitelé celonárodního významu). Z uvedených údajů je zřejmé, že pro hudební vývoj těchto žáků v prvním období jejich studia nebyly až tak podstatné oborové dovednosti jejich učitelů, jako spíš následující aspekty:

Naprostá většina hráčů uvedla, že pro ně byli jejich první učitelé významnou emocionální oporou (jeden z pianistů nazval svou první učitelku klavíru „druhou matkou“), posilovali jejich pocit kompetence, sebedůvěry, ostatním žákům je dávali za vzor. Velmi často jim také připomínali, že mají mimořádné nadání a před sebou skvělou kariéru klavíristy. Vysoká očekávání a slibné předpovědi silně zapůsobily na rodiče se identitu těchto dětí, které samy sebe od útlého věku vnímaly jako výjimečné a svou budoucnost začaly spojovat výhradně s hrou na klavír.

Střední část studia (od cca 10 do 14 let)

V průběhu první etapy studia respondenti svého učitele vystřídali nejméně jednou (většinou dvakrát). Ve střední části studia tedy měli již všichni respondenti jiného učitele než na začátku studia. Zhruba v polovině případů to bylo na doporučení samotného učitele, který sebekriticky uznal, že žák potřebuje fundovanější pedagogické

vedení. V ostatních případech to bylo ze stejného důvodu, ale impuls ke změně pedagoga vyšel od rodičů.

Noví učitelé patřili mezi renomované klavírní pedagogy, přičemž několik z nich bylo aktivními klavíristy a koncertovalo. Jejich nároky byly nesrovnatelně vyšší než požadavky prvních učitelů. Vyžadovali preciznost, věnovali se každému technickému detailu, rozebírali skladby takt po taktu. Reflektovali také způsob domácí přípravy svých žáků, aby byl co nejefektivnější. Zároveň s rozvojem technických dovedností uváděli žáky do světa hudby jako takové. Diskutovali s nimi o hudbě, probírali hudební historii, zabývali se interpretací, analyzovali společně skladby. V této fázi studia došlo k mimořádné akceleraci rozvoje hudebních schopností studentů.

Závěrečná fáze studia (cca 18–19 let)

Na začátku závěrečné fáze studia byli již všichni respondenti žáky věhlasných klavírních mistrů, kteří ještě zvýšili nároky na své svěřence. V žádném případě netolerovali nedbalost nebo lenost. Měli rozhodující význam při uvedení svých studentů do světa profesionálních hráčů.

Sosniaková popisuje několik zajímavých charakteristik těchto mistrů-učitelů (master teacher): chtěli pracovat jen s mimořádně nadanými studenty, i mezi nimi si ale vybírali. Nestačily jim jen vynikající technické dovednosti, student musel zároveň vykazovat silnou vnitřní motivaci. Žádný student se k nim nedostal jen na základě vlastní iniciativy. Vždy přihlíželi i k tomu, kdo s žákem pracoval před nimi, a vyžádali si reference od svých kolegů. Přijetí k takovému mistru-učiteli znamenalo pro všechny respondenty velkou poctu.

Bloom (1985) porovnal výsledky studie Sosniakové se závěry dalších výzkumníků, kteří se zabývali tím, jak probíhal vývoj špičkových plavců a matematiků. U klavíristů, plavců i matematiků se opakoval podobný vzorec: první učitelé rozhodně nebyli mistři daného oboru, ale byli to lidé se schopností nadchnout žáka pro daný obor. Díky těmto učitelům bylo pro žáky v prvních letech studia hraní na hudební nástroj (plavání, matematika) především zdrojem radosti a zábavy. Zřídka kdy byli ke svým žákům kritičtí, mnohem častěji je chválili, oceňovali, všemožně podporovali. Měli zvláštní schopnost pomoci dětem posunout se v daném oboru během krátkého času výrazně kupředu. Rovněž v dalších obdobích vykazovali učitelé plavání i matematiky

podobné znaky jako učitelé klavíru, o nichž byla řeč: stupňovali nároky, vyžadovali intenzivní přípravu, preciznost, podporovali sebedisciplínu.

Kromě zmíněných závěrů upozorňuje výzkum Sosniakové nepřímo na jedno specifikum výuky hudby, o němž doposud nebyla řeč. Učitel hudby neovlivňuje žáka jen způsobem své komunikace, vhodným odměňováním, pozitivním pracovním klimatem a dalšími faktory, které jsou společné pedagogické práci obecně. Učitel hudby ovlivňuje žáka také tím, že vybírá skladby určitých žánrů a stylových období, a do jisté míry tak formuje žákův hudební vkus i celkové umělecké zaměření. Vzhledem k tomu, že mimořádně hudebně nadané děti vede západní vzdělávací systém takřka výlučně k umělecké interpretaci klasické hudby, vyvíjel se hudební osud respondentů Sosniakové právě tímto směrem. Zaměření na interpretaci klasických děl odpovídalo i dlouhodobé systematické rozvíjení specifických klavírních dovedností, které jsou pro kvalitní interpretaci těchto děl nezbytné.

Jiné hudební zaměření i jinak stanovené pedagogické cíle vedou k rozvoji jiných schopností a dovedností. Příkladem může být hudební vývoj neslyšící skotské perkusionistky Evelyn Glennie, která se proslavila svým nonkonformním experimentálním hudebním stylem. Glennie byla jedním z prvních handicapovaných studentů britské Královské hudební akademie a svým příkladem změnila náhled mnohých hudebních pedagogů na handicapované studenty (Glennie, 2003). O svém prvním učiteli bicích nástrojů uvádí:

„Když jsme začali úplně první lekci, byla jsem nachystaná se svými paličkami, jen začít. A on místo toho, aby řekl: ‚Chodidla kousek od sebe, ruce přibližně v pravém úhlu, hlídejte si, prosím, rovná záda a tak dále‘ – v důsledku čeho bych asi skončila naprosto ztuhlá, zmrzlá a nebyla bych schopna trefit buben, protože bych myslela na tolik věcí –, řekl něco nečekaného: ‚Evelyn, vezměte si ten buben na sedm dní domů a uvidíme se příští týden.‘ Paličky jsem nepotřebovala, protože mi je nedovolil používat. V podstatě jsem si měla prohlížet buben, všimnout si, jak je vyrobený, otáčet ho vzhůru nohama, experimentovat s jeho tělem, experimentovat s jeho povrchem, experimentovat se svým tělem, experimentovat se vším možným. Byla to neuvěřitelná zkušenost. Nikdy jsme nepoužívali skutečné učebnice.

Zajímavé je, že když jsem byla starší a stala jsem se studentem tak zvané ‚hudební instituce‘, všechno tohle letělo z okna. Museli jsme se učit z učebnic. A pořád ta otázka: ‚Proč? S čím tohle souvisí?‘ – ‚No, tohle vám pomůže získat zručnost!‘ –

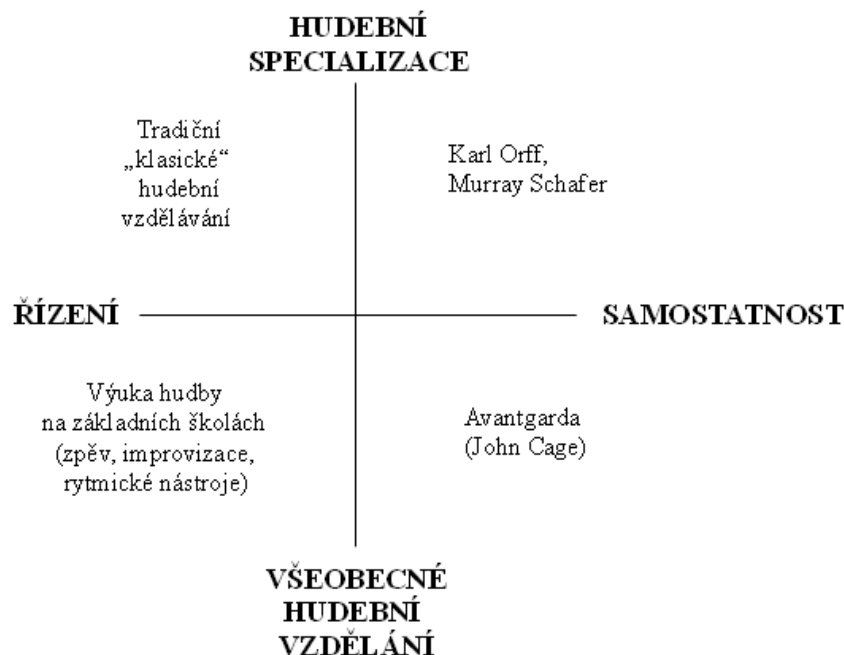
„Opravdu, jak? Potřebuju to dát do souvislosti s nějakou skladbou. Chápete? Musím něco říct. Je to čistě jen pro zručnost, pro ovládání paličky rukou? Potřebuji mít důvod a ten důvod je, říkat něco prostřednictvím hudby.“ (Glennie, 2003; zkráceno T.K.)

Jak patrně, také v případě Glennie sehrál učitel v jejím hudebním vývoji klíčovou roli. Svým netradičním pedagogickým stylem rozvíjel u své žákyně zcela jiné hudební schopnosti – schopnost experimentace, improvizace, hledání nových hudebních postupů, které se později projevily v její hudební tvorbě. Odlišné nastavení pedagogických cílů mělo za následek i rozvíjení jiných dovedností a schopností, což výrazně ovlivnilo celý další hudební vývoj této hráčky.

Příklady odlišného pedagogického vedení klavíristů z výzkumu Sosniakové a perkusionistky Glennie odpovídají modelu vyučovacích metod v hudebním vzdělávání, k němuž na základě dlouholetých výzkumů došel Hargreaves (1996). Hargreaves rozlišuje dvě dimenze hudebního vzdělávání (obr. č. 5):

1. Řízení (control) – samostatnost (autonomy)

2. Hudební specializace (specialist) – všeobecné hudební vzdělání (generalist)



Obr. č. 5. Model vyučovacích metod v hudebním vzdělávání (podle Hargreavese, 1996)

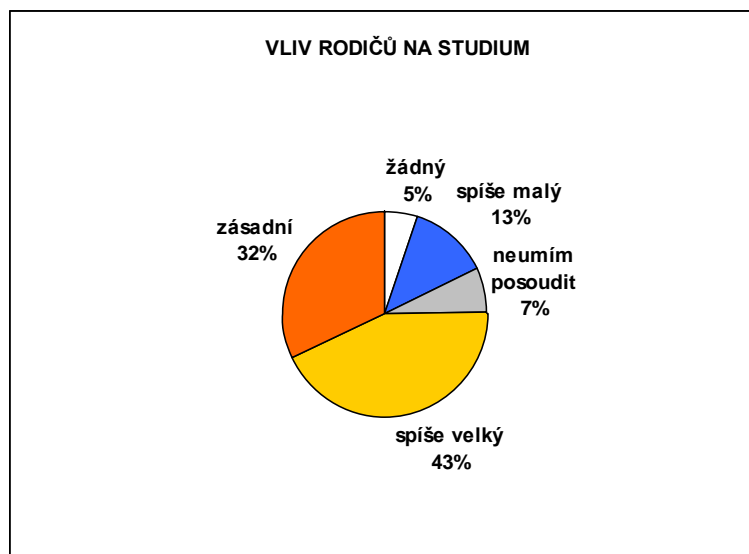
Specializačně zaměření učitelé systematicky rozvíjí u svých žáků vysoce specializované dovednosti a schopnosti, které žákům umožní interpretaci náročných skladeb. Výuka je převážně vystavěna na klasickém hudebním repertoáru a obsahuje vysoký stupeň řízení žáka ze strany učitele. Takto zaměřené studium je určeno především pro talentované žáky s velkou mírou sebedisciplíny, neboť vyžaduje průběžné intenzivní domácí cvičení a přípravu.

Oproti tomu všeobecně zaměření učitelé vycházejí z premisy, že hudbu lze s radostí provozovat i bez pokročilých instrumentálních dovedností, přičemž není nikterak snižována hodnota takto provozovaných hudebních aktivit. Tito učitelé pracují se všemi žáky, bez rozdílu nadání. Akcentován je zpěv jako nejpřirozenější hudební aktivita člověka, doprovázený rytmiickými nástroji. Výuka obsahuje více improvizace a experimentace.

Podle tohoto modelu by klavíristi z výzkumu Sosniakové patřili nejspíš do kvadrantu hudební specializace – řízení a perkusionistka Glennie do kvadrantu hudební specializace – samostatnost. Hargreavesův model sice vychází z britských realit, uvádí proto příklady hudebníků z anglosaské provenience, v podstatě ale odpovídá i mým zkušenostem z českého vzdělávacího systému, přičemž výuka hudby v ZUŠ převážně odpovídá kvadrantu hudební specializace – řízení.

7.2. Vliv rodičů na rozvoj hudebních schopností

V roce 2009 jsem provedl dotazníkové šetření mezi bývalými absolventy ZUŠ Trutnov, týkající se různých aspektů studia, mimo jiné též vlivu rodičů na průběh vzdělávání (Komárek, Borůvková, 2009). Ze 191 oslovených absolventů dotazník vyplnilo 56 bývalých studentů. Obrázek č. 6 ukazuje rozložení odpovědí na otázku: *„Jaký vliv měli na studium v ZUŠ vaši rodiče nebo jiní příbuzní (pomoc a podpora při domácí přípravě, finanční podpora atd.)?“*



Obr. č. 6 Výsledky průzkumu mezi žáky ZUŠ Trutnov (Komárek, Borůvková, 2009)

Tři čtvrtiny bývalých žáků, kteří považují vliv rodičů za spíše velký nebo zásadní, potvrzují závěry výzkumu Slobody a Davidsona. Na otázku, čím konkrétně rodiče studium ovlivňují, existuje mnoho odpovědí. Tato problematika byla široce zkoumána v kontextu problematiky nadaných dětí.

Hříbková (2009) přináší výčet empirických studií, týkajících se vlivu rodinného prostředí na rozvoj nadání, varuje však před vytvářením unáhlených závěrů. Jak uvádí, korelační výzkumy, které sledují pouze jednotlivé a dílčí parametry, jsou zdrojem schematizovaných obrazů rodin s nadanými dětmi, které mohou být zavádějící.

Podobně vyznívá i starší přehledová studie Colangela a Dettmanna (1983) zabývající se rodinami nadaných dětí. V některých rodinách vyrůstaly děti v podnětném, vysoce stimulujícím prostředí, v jiných případech se naopak nadané děti musely vypořádat s překážkami, které jim vlastní rodiny kladly (podle některých výzkumů se například v rodině nadaného dítěte často vyskytuje vzorec dominantní matka nebo otec, jehož se nadané dítě bojí). V závěru své práce autoři upozorňují na mnoho nejasností v odpovědích na otázku, čím nejvíce rodiče ovlivňují rozvoj nadání svých dětí. Vysvětlení těchto nejasností vidí částečně v tom, že mezi rodinami nadaných dětí je možné vysledovat velkou různorodost, kterou je obtížné převést na několik společných jmenovatelů.

Také Sosniaková (1985) uvádí, že se rodinné prostředí klavíristů, o nichž byla řeč v předešlé podkapitole, velmi lišilo: 19 % respondentů mělo rodiče profesionální

hudebníky, 24 % pocházelo z rodin, kde se doma muzicírovalo (rodiče měli hudbu jako koníček), 38 % dětí bylo z rodin, v nichž se hudba poslouchala, ale nikdo na žádný nástroj nehrál, a 19 % klavíristů pocházelo z rodin, v nichž se nikdo – až do začátku studia svých dětí – o hudbu nezajímal. S výjimkou poslední skupiny naprostá většina klavíristů vypověděla, že je hudba obklopovala prakticky od narození. V patnácti případech z jednadvaceti byl klavír v domácnosti přítomen ještě předtím, než na něj dítě začalo hrát. Po začátku studia rodiče děti ve hře výrazně podporovali (někteří byli například zbaveni povinnosti podílet se na domácích pracích, jen aby mohli cvičit).

Winnerová (Winner, 2000a) došla po analýze několika studií zabývajících se rodinami nadaných dětí k následujícím charakteristikám rodin nadaných dětí:

1. Rodiny nadaných dětí bývají často silně zaměřené na své dítě, což znamená, že mu věnují velkou část svého času.
2. Nadané děti často vyrůstají v rodinách s vysoce stimulujícím intelektuálním nebo uměleckým prostředím.
3. Rodiče nadaných dětí bývají nároční sami k sobě, mají vysoká očekávání, jsou vysoce výkonní.
4. Rodiče nadaných dětí jsou více direktivní (nejvíce u sportovců a hudebníků, nejméně u výtvarníků).
5. Rodiče nadaných dětí poskytují svým dětem více nezávislosti, než je běžné.

Také Winnerová se ale brání vytváření jednoznačných závěrů o kauzální souvislosti mezi působením rodiny a rozvojem nadání. Důvodem její skepse je jednak nedostatek relevantních kontrolních skupin, a pokud zde kauzalita existuje, její směr může být buď od rodičů k dítěti, nebo od dítěte k rodičům, což není prozkoumáno.

Z jiného konce přistoupil ke zkoumání vlivu rodiny na rozvoj nadání Peterson (2001), který zkoumal úspěšné dospělé jedince, kteří se v dětství projevovali jako méně výkonní. Tito lidé cítili ze strany svých rodičů buď nezájem, neporozumění, nebo přehnaný důraz na výsledky, často zmiňovali také negativní postoje rodičů ke škole a vzdělání obecně.

Budeme-li tuto problematiku nahlížet z pozice teorie intrinsické motivace, je zřejmé, že rodiče musí hrát významnou roli zejména v prvních fázích extrinsické motivace, kdy je typ regulace chování externí. Většina dětí se na studium v ZUŠ těší,

ovšem nezvolila si ho sama. Brzy toto prvotní těšení vyvane a dítě se ocitá ve fázi extrinsické motivace, kdy navštěvuje ZUŠ, protože ho do ní přihlásili rodiče. V této fázi vývoje žák zatím nemá vypěstované návyky, které potřebuje pro úspěšný rozvoj hudebních dovedností (např. pravidelné efektivní cvičení). Aby došlo k postupné internalizaci extrinsicky motivovaného chování, musí rodiče poskytovat dítěti vhodnou podporu (pozitivní zpětná vazba, autonomii podporující komunikační styl atd.), o níž byla řeč v kapitole věnované intrinsické motivaci. Praktické zkušenosti z hudebního vzdělávání potvrzují, že bez podpory rodičů nelze – především v začátcích studia – nadání dítěte úspěšně rozvíjet. Toto tvrzení potvrdily i výzkumy vlivu intenzivního cvičení na rozvoj hudebního nadání.

7.3. Vliv cvičení na rozvoj hudebních schopností

Ericsson, Krampe a Tesch-Römer (1993) považují intenzivní cvičení za klíčový faktor v rozvoji hudebních dovedností. Ericssonův tým zkoumal vliv intenzity cvičení na hudební výsledky houslistů studujících Akademii umění v Berlíně. Výzkumníci rozdělili studenty podle hodnocení jejich učitelů na tři skupiny. První skupinu tvořili studenti, jimž jejich učitelé předpovídali, že mají před sebou kariéru virtuózních sólových hráčů. Tato skupina byla nazvána „nejlepší hráči“. Druhá skupina byla nazvána „dobří hráči“ a tvořili ji studenti, jejichž hra na housle byla méně výrazná, ale stále ještě velmi dobrá. Třetí skupinu představovali studenti, jejichž hra byla hodnocena nejhůř. Studenti této skupiny většinou ani neměli ambice vydat se na sólovou dráhu a předpokládali, že se budou živit jako učitelé (skupina „učitelé hudby“). Studenti ze všech tří skupin byli požádáni, aby odhadli průměrný počet hodin v týdnu, který od začátku svého studia hry na nástroj věnovali cvičení. Výzkumníci kromě toho zkoumali mnoho dalších vztahů, nejzajímavějším závěrem jejich studie je ale zjištění, že úroveň hry studentů byla přímo úměrná intenzitě cvičení. Analýzou výsledků došli k tomu, že studenti ze skupiny „nejlepší hráči“ strávili cvičením od začátku studia průměrně 10 000 hodin, zatímco ostatní studenti podstatně méně. To byl hlavní rozdíl mezi oběma skupinami studentů. Autoři tím samozřejmě netvrdí, že každý, kdo bude hrát na nástroj 10 000 hodin, se stane koncertním mistrem, na druhou stranu ale platí, že žádný student ze skupiny nejlepších žáků necvičil méně.

Významnou roli v procesu rozvoje hudebního talentu autoři přisuzují rodičům a učitelům. Rodiče hrají podle nich klíčovou roli při rozpoznání nadání svého dítěte a při osvojování prvních dovedností vedoucích k pravidelnému intenzivnímu cvičení.

V kontextu této rigorózní práce, jejímž hlavním tématem je zkoumání flow a intrinsické motivace u studentů ZUŠ, má Ericssonova studie ještě jeden význam. Ericsson, Krampe a Tesch-Römer (1993) tvrdí, že pokud je daná činnost prováděna převážně pro radost, tak v ní obvykle nedochází k výraznějšímu rozvoji, neboť člověk pouze opakuje to, co si už dříve osvojil. Tím v podstatě přímo oponují koncepcím Csikszentmihalyiho nebo Deciho a Ryna, kteří považují právě požitek a radost za základní motiv, který vede člověka k dalšímu poznávání a rozvoji.

I když tato studie neříká nic o tom, co uvedení studenti při hře prožívali a jaký vliv měla intenzita jejich cvičení na prožívání flow, je zřejmé, že dobrým hudebníkem se bez cvičení nikdo nemůže stát. Výsledky Ericssonovy studie ověřili Sloboda et al. (1996), kteří na vzorku 257 mladých hudebníků potvrdili hypotézu, že záměrné, intenzivní cvičení je klíčovou determinantou rozvoje hudebních schopností.

Týmy Ericssona i Slobody polemizují s modely, které považují hudební schopnosti za vrozené. Ericsson, Krampe a Tesch-Römer v závěru své studie uvádí: *„Souhlasíme s tím, že mimořádné výkony se kvalitativně liší od výkonů průměrných a výjimeční umělci disponují schopnostmi, které se kvalitativně liší od průměrných jedinců. Odmítáme ale tvrzení, že jsou tyto rozdíly neměnné v důsledku vrozeného talentu. Naopak tvrdíme, že rozdíly mezi mimořádnými a normálními jedinci jsou důsledkem dlouhodobého vědomého úsilí o zlepšování výkonnosti v určité oblasti.“* (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993, s. 400). Úspěšný rozvoj hudebních dovedností je tedy dle těchto autorů v první řadě otázkou tvrdé práce za současné podpory okolí. Tím se dostáváme k mnohokrát diskutovanému tématu „prostředí versus dědičnost“, které bylo zkoumáno i v kontextu hudebního nadání.

7.4. Vliv dědičnosti a genetických faktorů

Franěk (2005) uvádí, že vliv dědičnosti byl muzikology mnohdy přeceňován. Argumentem pro zastánce tohoto názorového proudu byly především rodokmeny významných hudebnických rodin, dokládající, že se v těchto rodinách hudbou úspěšně živilo i několik po sobě následujících generací. Nejslavnějším příkladem je rodina

Bachů, v níž se hudební řemeslo udrželo více než 200 let a hudební nadání se zde projevilo u téměř 700 potomků zakladatele rodu Johanna „Hanse“ Bacha (pradědečka Johanna Sebastiana). Mnozí z jeho potomků se stali známými skladateli, dirigenti nebo učiteli hudby (Révész, 1954). Révész uvádí příklady mnoha dalších rodin hudebních skladatelů, v nichž se hudební řemeslo přenášelo do dalších generací.

Jako další příklad dědičnosti hudebního nadání uvádí Révész výzkum Heymanse a Wiersmy, kteří zjistili, že děti rodičů s dobrým hudebním sluchem mají statisticky významně častěji dobrý hudební sluch než děti rodičů se špatným hudebním sluchem (tabulka č. 2).

	Procento dětí		
	Hudební sluch		
	Dobry	Špatný	Neurčitý
Oba rodiče s dobrým hudebním sluchem	84.0	10.4	5.6
Jeden rodič s dobrým, jeden se špatným hudebním sluchem	59.4	35.9	4.7
Oba rodiče se špatným hudebním sluchem	29.7	62.5	7.8

Tabulka č. 2 *Výzkum hudebního sluchu Heymanse a Wiersmy (podle Révésze, 1954)*

Révész (1954) nepochybuje o významu dědičnosti v kontextu hudebního nadání, varuje ale před jeho přeceňováním. Upozorňuje na skutečnost, že například v rodině Bachů mnoho dětí přijalo hudební profesi jako rodinné dědictví, které se přenáší z otce na syna. Důležitou roli zde sehrál i příklad slavného Johanna Sebastiana a v neposlední řadě samo hudební prostředí, které tyto děti odmala obklopovalo. Révész proto ani příklad slavných hudebních rodin nepovažuje za důkaz, na jehož základě bychom mohli povýšit dědičnost hudebního nadání nad ostatní faktory.

Révész rozlišuje mezi zděděnými hudebními vlohami a talentem, který je již projevem rozvinutých vloh. K rozvinutí hudebních dovedností podle něj nestačí jen vrozené předpoklady, ale mnoho dalších činitelů, o nichž byla řeč v předchozích kapitolách. Tím tento autor předjímá stanovisko současné vývojové psychologie, která nepreferuje ani vlivy dědičné, ani vlivy prostředí, ale hovoří o jejich vzájemném doplňování a souhře nutné k optimálnímu rozvoji nadání (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Přesto nelze diskuzi o vlivech genetických a dědičných faktorů a vlivu prostředí v hudebním kontextu považovat za uzavřenou. Svědčí o tom například uvedené výzkumy Ericssona a Slobody akcentující intenzivní cvičení a vlivy prostředí na úkor vrozených předpokladů. Naopak Winnerová (2000a, 2000b) kritizuje Ericssona i Slobodu za to, že podceňují vliv vrozených dispozic. Na podporu svého stanoviska uvádí několik argumentů:

1. Geniálně nadané děti. Případové studie geniálně nadaných dětí prokázaly, že se mimořádné schopnosti těchto dětí projeví ještě před tím, než začaly pravidelně cvičit na nějaký hudební nástroj.

2. Hudební savanti. Hudební savanti jsou jedinci s podprůměrným intelektem (často zároveň autisté), kteří prokazují mimořádné schopnosti v některé oblasti. Sacks uvádí případovou studii jistého Martina, který znal z paměti dva tisíce oper. Tento muž ale nevynikal jen geniální hudební pamětí, ale i mimořádnými klavírními dovednostmi, které nikdy dlouhodobě neprocvičoval. Debussyho skladbu, kterou nikdy předtím neslyšel, dovedl po jednom poslechu nejenom bezchybně zopakovat na klavír, ale navíc ji transponovat do různých tónin (Sacks, 2009).

3. Osobnostní charakteristiky nadaných dětí. Winnerová uvádí celou řadu osobnostních charakteristik nadaných dětí, které tyto děti prokazovaly již před tím, než začaly pilně cvičit. Jedná se například o intenzivní intrinsickou motivaci pro obor jejich nadání, která se projevovala již od útlého věku, atypické vztahy s vrstevníky, odlišnosti v emocionální oblasti a další.

Všechny tyto argumenty se sice týkají mimořádně nadaných dětí a nevztahují se na běžnou populaci, dokládají však stanovisko, že rozvoj hudebních schopností není závislý jen na usilovném cvičení, ale také na vrozených předpokladech.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část předkládané rigorózní práce sestává ze dvou podčástí. První oddíl tvoří **kvantitativní výzkum**, který proběhl v letech 2011 – 2012, založený na dotazníkovém šetření a následné kvantitativní analýze dat. Na něj pak navazuje doplňující **kvalitativní výzkum**, uskutečněný v roce 2013, v němž jsem pomocí polostrukturovaných rozhovorů zkoumal stejná témata jako v části kvantitativní. Cílem dodatečného kvalitativního výzkumu bylo hlubší porozumění některým otázkám, které nebylo možné zkoumat pomocí dotazníků (například individuální rozdíly v motivaci k studiu nebo důvody změny motivace v průběhu studia).

1. Kvantitativní výzkum

1.1. Výzkumné cíle a předpoklady

Prožitek flow při hře na hudební nástroj považuji za významný motivační faktor, který rozvíjí žákovu vnitřní (intrinsickou) motivaci k hudbě. Ve výzkumné části své práce chci proto především zjistit, v jaké míře flow prožívají žáci ZUŠ a do jaké míry souvisí prožívání flow s několika vybranými faktory. Konkrétně mě zajímá, jak může flow ovlivnit souborová hra, styl práce učitele a rozsah domácího cvičení.

Na základě výstupů z dotazníkových šetření bych chtěl také prozkoumat, jaké typy motivace ke studiu (a v jakých kombinacích) se u žáků ZUŠ vyskytují. Budu přitom vycházet z poznatků teorie sebedeterminace Deciho a Ryana (1996, 2000), která rozlišuje několik druhů motivace podle míry internalizovaného řízení chování (intrinsická, identifikovaná, externí regulace chování a stav amotivace). V souvislosti s motivací ke studiu mě rovněž zajímá, do jaké míry ovlivňuje stupeň internalizace řízení chování žáka jeho prožívání flow. Prožívají žáci s intrinsickou motivací ke studiu flow v jiné míře než žáci s externí motivací? Z uvedených výzkumných cílů vyplynuly následující předpoklady:

Předpoklad 1: Působení učitele může pozitivně přispět k prožívání flow, pokud ovšem učitel zařazuje do repertoáru svých vzdělávacích strategií podporu žákovy kompetence,

autonomie, buduje svůj vztah k žákům na pocitu vzájemné důvěry a bezpečí a klade před žáky optimální výzvy a přiměřené úkoly.

Předpoklad 2: Při vyšším rozsahu domácího cvičení dochází k nárůstu intenzity prožívání flow.

Předpoklad 3: Prožitek flow může pozitivně ovlivňovat souborová hra (žáci, kteří se souborové hry účastní, prožívají flow ve větší míře než žáci, kteří hrají na nástroj pouze sólově).

Předpoklad 4: V otázce vztahu mezi druhem motivace a prožívání flow předpokládám, že nejintenzivněji prožívají žáci flow, jsou-li ke studiu motivováni intrinsicky. S klesající mírou internalizace řízení chování předpokládám klesající intenzitu prožívání flow.

1.2. Hypotézy

Na základě uvedených cílů a předpokladů stanovuji tyto nulové hypotézy:

Hypotéza H₀₁: Mezi chováním učitele podporujícím intrinsickou motivaci a intenzitou prožívání flow u žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Hypotéza H₀₂: Mezi prožíváním flow u žáka a rozsahem domácího cvičení neexistuje statisticky významný vztah.

Hypotéza H₀₃: Mezi žáky, kteří se podílí na souborové hře, a žáky, kteří hrají na nástroj pouze sólově, nejsou statisticky významné rozdíly v prožívání flow.

Hypotéza H₀₄: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou intrinsické motivace žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Hypotéza H₀₅: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou identifikované regulace chování žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Hypotéza H₀₆: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou externí regulace chování žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Hypotéza H₀₇: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou amotivace žáka neexistuje statisticky významný vztah.

1.3. Metodologie výzkumu

Celkově jsem použil tři dotazníky, které jsem nazval **Dotazník flow**, **Dotazník motivace** a **Dotazník učitel**. Dotazník flow a Dotazník učitel jsou dotazníky vytvořené pro účely této rigorózní práce.

K vytvoření originálního Dotazníku flow jsem přistoupil poté, co jsem prověřil, že se problematikou prožívání flow v hudbě nezabývá žádný mně známý psychologický test. Z dostupných zdrojů jsem měl možnost seznámit se pouze s Krátkým dotazníkem flow Rheinberga a Vollmeyera, v české verzi Mana a Stuchlíkové, který se ale zaměřuje na jiné aspekty flow (zejména na momentální prožitek flow při určité činnosti), než jsem potřeboval sledovat ve svém výzkumu. Rovněž úroveň jeho českého překladu považuji – s ohledem na to, že měl být předkládán žákům od 11 let – za nevyhovující.

V Dotazníku učitel hodnotí žáci několik aspektů práce svých učitelů. Hodnocené kategorie vycházejí z teorie sebedeterminace Deciho a Ryana, popsané v teoretické části. Jednotlivé položky dotazníku jsou formulovány pro potřeby výzkumu v oboru hudebního vzdělávání, s ohledem na věk respondentů. Také v tomto případě jsem přistoupil k vývoji původního dotazníku až poté, co se mi nepodařilo nalézt žádný jiný výzkumný nástroj, který by vyhovoval záměrům mého výzkumu.

Posledním výzkumným nástrojem, který jsem použil, je Dotazník motivace. Jedná se o převzatý dotazník The Situational Motivation Scale (SIMS) autorů Guaya, Valleranda a Blancharda (2000), jehož originální verze je volně přístupná v citované studii.

Všechny tři dotazníky jsem nejdříve prověřil v pilotní studii, která spočívala v předložení pracovní verze dotazníků žákům ZUŠ Trutnov. Žáci pak měli možnost vyjádřit se k jednotlivým položkám. Poté následoval předvýzkum na vzorku třiceti žáků ZUŠ Trutnov. Data získaná v předvýzkumu jsem analyzoval několika statistickými metodami. Výsledkem bylo zkrácení pracovní verze dotazníků o čtyři položky, které nevyhověly zvoleným kritériím. Podrobný postup statistické analýzy předvýzkumu je popsán v Příloze 1. Teprve po provedení kvalitativní a kvantitativní analýzy pracovních verzí dotazníků jsem přistoupil ke sběru dat mezi žáky ZUŠ.

1.4. Vývoj dotazníků

V následujícím textu stručně popíši vývoj jednotlivých dotazníků ještě předtím, než byly dotazníky kvantitativně prověřeny v předvýzkumu.

1.4.1. Dotazník flow

V původní pracovní verzi obsahoval Dotazník flow všech osm charakteristik flow (Csikszentmihalyi 1988, 1996, 1997), podrobně popsanych v teoretické části. Při konstruování dotazníku zkoumajícího flow jsem vyšel z těchto osmi charakteristik, čímž vzniklo následujících osm škál:

1. Soustředění
2. Sebezapomnění
3. Změněné vnímání času
4. Zpětná vazba
5. Kontrola nad děním
6. Lehkost, snadnost
7. Nevnímání tělesných potřeb
8. Splývání činnosti a vědomí

Každou charakteristiku flow jsem popsal třemi položkami. Vzniklo tak osm škál po třech položkách.¹ Dvě položky vždy popisují chování typické pro danou charakteristiku flow (například u škály „Změněné vnímání času“ je to položka: „*Při hraní se mi stává, že úplně zapomenou na čas.*“), jedna položka popisuje toto chování negativně („*Když hraju, chci to mít rychle za sebou.*“)

U každé položky měl respondent na škále od 1 do 7 určit, jak často zažívá při hře na nástroj daný typ chování. Hodnotu 1 jsem definoval jako „*to se mi nikdy nestalo*“, prostřední hodnotu 4 jako „*občas*“ a maximální hodnotu 7 jako „*pokaždé*“. U negativně formulovaných položek jsem při zpracování dotazníků započítal zrcadlově obrácenou hodnotu (v případě, že respondent označil hodnotu 1, započítal jsem hodnotu 7, místo hodnoty 2 jsem započítal hodnotu 6 atd.).

¹ V následujícím textu používám slovo „škála“ jako pracovní označení pro soubor položek jednotlivých charakteristik. Nejedná se o škálu v pravém smyslu slova, protože jsem neprovedl faktorovou analýzu.

Kvalitativní analýza Dotazníku flow

Kvalitativní analýza dotazníku měla prověřit přiměřenost obsahu položek účelu dotazníku a populaci, pro kterou byl vytvořen. Dalším cílem bylo zjistit, nakolik je dotazník respondentům srozumitelný a jasný.

Pilotní studii jsem provedl formou rozhovoru s deseti žáky ZUŠ (5 dívek, 5 chlapců ve věku od 11 do 16 let). Všechny žáky jsem požádal, aby si pozorně přečetli všechna tvrzení a napsali stručně, které položce nerozumí. V následném rozhovoru se mohli žáci k jednotlivým položkám vyjádřit. Žáci tvrzením po obsahové stránce rozuměli a kromě několika stylistických návrhů neměli žádné doplňující otázky. Výsledkem byla drobná upřesnění ve formulacích některých tvrzení.

Dále jsem dal text pracovní verze dotazníku posoudit pěti učitelům ZUŠ, kterým jsem předtím přiblížil východiska konceptu flow. Všichni učitelé uvedli, že tento prožitek ze své zkušenosti znají. Požádal jsem je, aby mi napsali stručný komentář, jestli tvrzení obsažená v dotazníku odpovídají podle jejich zkušeností prožitku flow. Učitelé – podobně jako žáci – navrhli pouze několik stylistických úprav, které jsem většinou akceptoval.

1.4.2. Dotazník učitel

Položky Dotazníku učitel vycházejí z teorie sebedeterminace Deciho a Ryana. Jak bylo uvedeno v teoretické části této práce, došli tito autoři ke třem klíčovým formám chování, které prokazatelně přispívají k rozvoji intrinsické motivace:

1. Podpora autonomie
2. Podpora kompetence
3. Podpora vztahu

Na základě těchto tří forem chování jsem vytvořil tři škály, přičemž každá ze škál obsahovala 5 položek. Jednotlivé položky popisují konkrétní projevy chování učitele odpovídající dané kategorii.

Do tvorby dotazníku jsem zapojil devět kolegů učitelů hudebního oboru, kterým jsem položil následující tři otázky zaměřené na to, jak oni sami podporují vztah, kompetenci a autonomii u svých žáků:

1. Co může učitel udělat pro to, aby vedl žáka k samostatnosti?
2. Co může učitel udělat pro to, aby u žáka podpořil pocit vzájemné důvěry a bezpečí?
3. Co může učitel udělat pro to, aby podpořil žákovu sebedůvěru a pocit, že zvládne úkoly, které mu jsou zadány („že na to má“)?

Všechny kolegy jsem požádal, aby se vyhnuli obecným formulacím a u každé otázky uvedli jen konkrétní činnosti. Všech devět kolegů během týdne zformulovalo písemně odpovědi, které jsem následně analyzoval. Většina odpovědí si byla obsahově velmi podobná. Nejčastější odpovědi jsem přeformuloval do podoby jednotlivých položek dotazníku. Výsledné formulace položek jsem nechal znovu ohodnotit třem kolegům. Až na dvě výjimky, které jsem akceptoval, neměli kolegové další doplňující návrhy.

Poslední, čtvrtou škálou Dotazníku učitel je škála „Optimální výzvy“. Optimálně nastavená výzva, která není pro žáka ani příliš snadná, ani příliš náročná, je další kategorií, která dle teorie sebedeterminace pozitivně ovlivňuje intrinsickou motivaci. Tato kategorie tvoří spojnici mezi teorií sebedeterminace a teorií flow, která považuje optimálně vyvážené výzvy a schopnosti za základní předpoklad prožitku flow. Položky této škály vznikaly při rozhovorech s učiteli na téma optimální výzvy.

Dvě položky se zaměřují na kvantitativní stránku výzvy nebo úkolu, který učitel žákovi předkládá (položka č. 5: „*Úkoly, které dostávám, nejsou ani moc lehké, ani moc těžké.*“ a položka č. 15: „*Úkoly, které mi (učitel) dává, jsou přiměřeně náročné.*“). Další tři položky se zaměřují na další aspekty pedagogické práce, které ovlivňují, do jaké míry bude žák vnímat učitelem zadaný úkol jako optimální. Položka č. 19 („*Vymýšlí pro žáky zajímavé projekty a akce, kterých se rád/da účastním.*“) chápe optimálnost výzev a úkolů ne ve smyslu kvantitativním (úkolů je příliš málo nebo příliš mnoho), ale ve smyslu kvalitativním (výzva se stává optimální, pokud je pro žáka zajímavá). Položka č. 10 („*Dává mi zajímavé úkoly, na které se těším.*“) rovněž chápe výzvu ve smyslu kvalitativním (optimálně nastavený úkol je pro žáka přitažlivý). Položka č. 17 („*Zadává mi jasné a srozumitelné úkoly, co mám doma dělat.*“) postihuje další aspekt pedagogické práce související s touto kategorií. Z rozhovorů s učiteli i žáky vyplynulo, že žák nemůže přijmout úkol jako optimálně nastavený, pokud je úkol nesrozumitelně (nejasně) zadán.

U každé položky Dotazníku učitel měl respondent na škále od 1 do 5 určit, do jaké míry souhlasí s daným tvrzením. Hodnotu 1 jsem na této škále definoval jako „*vůbec nesouhlasím*“, hodnota 2 = „*spíš nesouhlasím*“, hodnota 3 = „*tak napůl*“, hodnota 4 = „*spíš souhlasím*“, hodnota 5 = „*naprosto souhlasím*“.

1.4.3. Dotazník motivace

Zaměření originální verze dotazníku Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation (SIMS) vyhovuje cílům, které jsem si stanovil v úvodu empirické části. Guay, Vallerand a Blanchard (2000) uvádí několik dalších dotazníků určených pro měření intrinsické motivace, u všech ale nacházejí určité nedostatky. Z toho důvodu se tito autoři rozhodli vyvinout zcela nový dotazník měřící situační intrinsickou a extrinsickou motivaci, který nazvali **Situační motivační škála**. Situační motivaci chápou autoři jako motivaci k činnosti, kterou jedinec v danou chvíli provádí. Dotazník SIMS svým zaměřením přesně vyhovuje požadavkům pro výzkumnou část mé rigorózní práce, proto jsem se ho rozhodl přeložit do češtiny a použít pro výzkum motivace žáků ZUŠ. SIMS vychází z autodeterminační teorie Deciho a Ryana a měří tři typy motivace:

1. Intrinsickou motivaci (s vnitřní regulací)
2. Extrinsickou motivaci (s regulací externí nebo identifikovanou)
3. Amotivaci (bez regulace)

SIMS obsahuje čtyři škály, odlišené podle míry regulace chování:

1. Intrinsicky (vnitřně) regulované chování
2. Identifikovaná regulace
3. Externí regulace
4. Amotivace (bez regulace)

Každá škála obsahuje 4 položky, celkově má tedy SIMS 16 položek. Autoři podrobili SIMS zevrubné statistické analýze na vzorku 907 kanadských studentů. V celkem pěti studiích s několika kontrolními skupinami postupně provedli položkovou analýzu, faktorovou analýzu jednotlivých faktorů, prověřili validitu i reliabilitu jednotlivých škál (Cronbach α pro škálu intrinsická motivace = 0,95; identifikovaná regulace α = 0,80; externí regulace α = 0,86; amotivace α = 0,77). Výsledky všech

statistických analýz potvrdily vysokou validitu i reliabilitu dotazníku SIMS (Guay, Vallerand, Blanchard, 2000).

Překlad položek jsem konzultoval se dvěma zkušenými angličtináři. Vzhledem k obsahové jednoznačnosti naprosté většiny anglických položek jsem poměrně rychle došel k českým formulacím, tak aby co možná nejpresněji odpovídaly originálu. Z důvodu větší srozumitelnosti jsem se rozhodl upravit znění některých položek pro potřeby žáků ZUŠ. Český překlad původně obecných formulací (originální položky SIMS se hodí na jakoukoliv činnost) jsem proto upravil tak, aby odpovídal problematice studia hry na nástroj (například anglickou položku „*Because I think that this activity is good for me.*“ jsem změnil na: „*Protože si myslím, že hrát na nástroj je pro mě dobré.*“). Vždy jsem dbal na to, aby byl co nejpresněji zachován smysl původní anglické položky.

U každé položky Dotazníku motivace měl respondent na škále od 1 do 7 určit, do jaké míry souhlasí s daným tvrzením. Hodnotu 1 jsem na této škále definoval jako „*vůbec nesouhlasím*“, prostřední hodnotu 4 jako „*tak napůl*“ a hodnotu 7 jako „*naprosto souhlasím*“. Takto nastavená škála odpovídá původnímu anglickému dotazníku SIMS.

I přesto, že byl originální dotazník SIMS ve své původní verzi dostatečně statisticky prověřen, podrobil jsem jeho českou verzi, společně s prvními dvěma dotazníky, kvantitativní statistické analýze, jejímž cílem bylo prověřit použitelnost dotazníků ze statistického hlediska.

1.4.4. Výsledky kvantitativní analýzy dotazníků

Podrobný popis jednotlivých kroků kvantitativní analýzy dat získaných v předvýzkumu je obsažen v Příloze 1. Pro další průběh výzkumu bylo podstatné, že po provedeném předvýzkumu bylo nutné z dotazníků vyřadit čtyři položky. Jednalo se o všechny tři položky škály „Zpětná vazba“ (Dotazník flow) a jednu položku z Dotazníku motivace („*Protože bych měl/la na něco hrát.*“).

Položka z Dotazníku motivace velmi slabě korelovala s ostatními položkami souboru položek „externí regulace“, do níž patřila, a slabou korelaci vykazovala i s hrubým skórem externí regulace. Co se týká položek ze skupiny „Zpětná vazba“, lze říci, že statistická analýza v tomto případě odkryla jedno ne zcela precizně formulované

místo teorie flow: podle Csikszentmihalyiho teorie (1997) člověk při prožívání flow bezprostředně vnímá zpětnou vazbu k tomu, co právě dělá (ihned ví, že udělal něco dobře nebo špatně). Právě při hře na hudební nástroj je ovšem toto tvrzení diskutabilní. Několik žáků při rozhovorech v rámci pilotní studie uvedlo, že se nechají hudbou „unášet“ (prožívají flow) a vůbec si přitom neuvědomují, že udělali například nějakou rytmickou chybu. Tato významová nepřesnost se projevila při statistické analýze pracovní verze dotazníku: všechny tři položky škály „Zpětná vazba“ vykazovaly natolik slabou korelaci s celkovým hrubým skórem flow, že nevyhověly zvolenému kritériu (podrobné hodnoty jsou uvedeny v Příloze 1). Z dalšího výzkumu jsem proto tuto škálu vyřadil.

Výsledné hodnoty reliability všech škál dotazníků se pohybovaly v rozmezí od Cronbach $\alpha = 0,66$ po Cronbach $\alpha = 0,86$. Průměrná hodnota Cronbach α všech škál $= 0,76$.

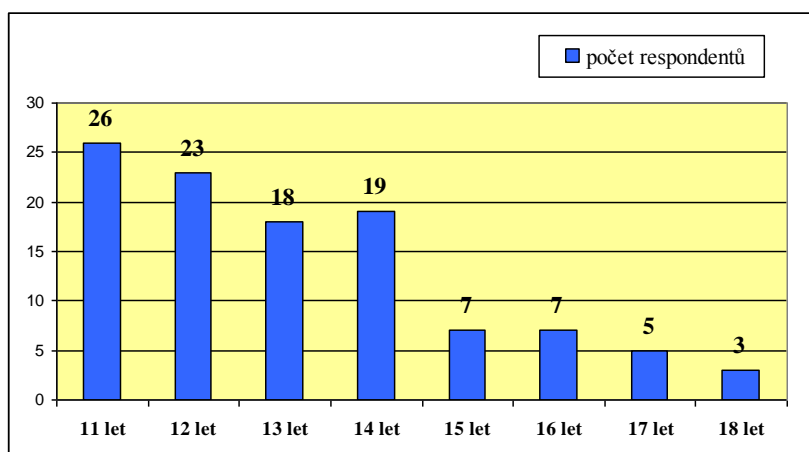
1.5. Výzkumný soubor

Výběrový vzorek respondentů byl nenáhodný a záměrný. Tvořili ho žáci hudebního oboru ZUŠ Trutnov starší 11 let. Tuto věkovou hranici jsem zvolil po provedení pilotní studie, u níž se ukázalo, že několik žáků mladších 11 let mělo potíže s porozuměním obsahu některých položek. U žáků starších 11 let jsem se s takovým nepochopením nesetkal.

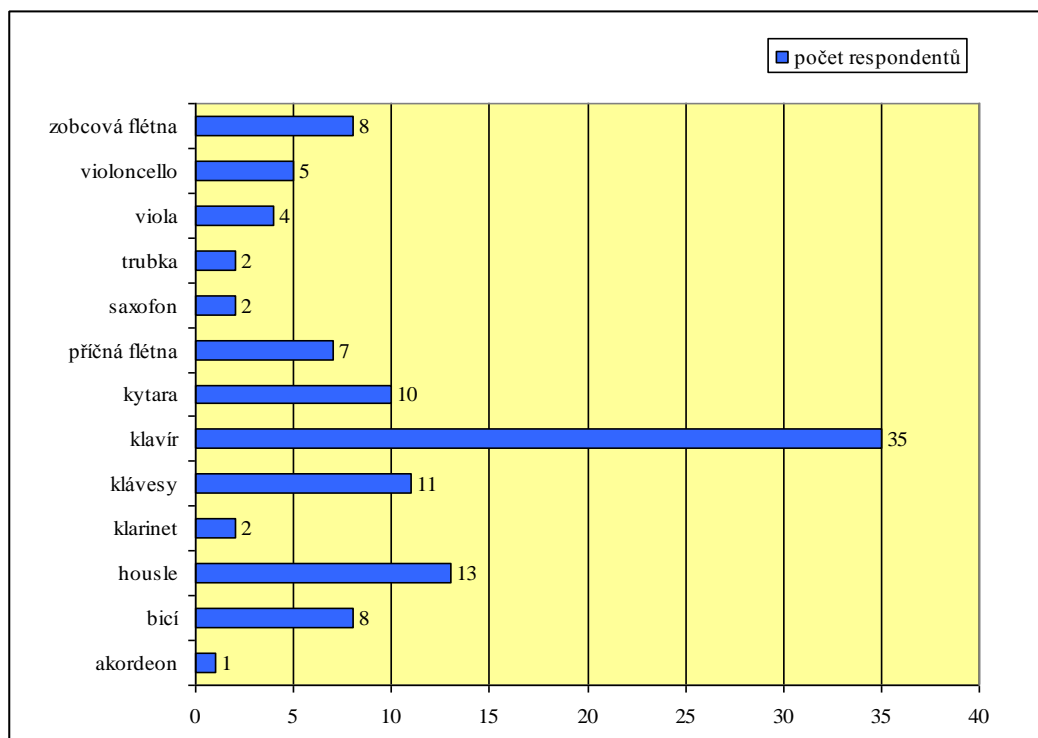
Celkově studuje v hudebním oboru ZUŠ Trutnov celkem 160 žáků starších 11 let, kteří studují u 20 učitelů. Na výzkumu se podílelo 14 učitelů, u nichž studuje 128 žáků. Z těchto 128 žáků vyplnilo dotazník celkem 112 žáků. 4 dotazníky byly vyplněny jen částečně, proto byly z dalšího zpracování vyřazeny. Celkově se tedy podařilo získat řádně vyplněné dotazníky **od 108 žáků ve věku 11 až 18 let.**

Celkový počet respondentů		108	
Dívky	Chlapci	64 (59 %)	44 (41 %)
Průměrný věk		13,13	
Medián		13	
Modus		11	
Směrodatná odchylka		1,90	

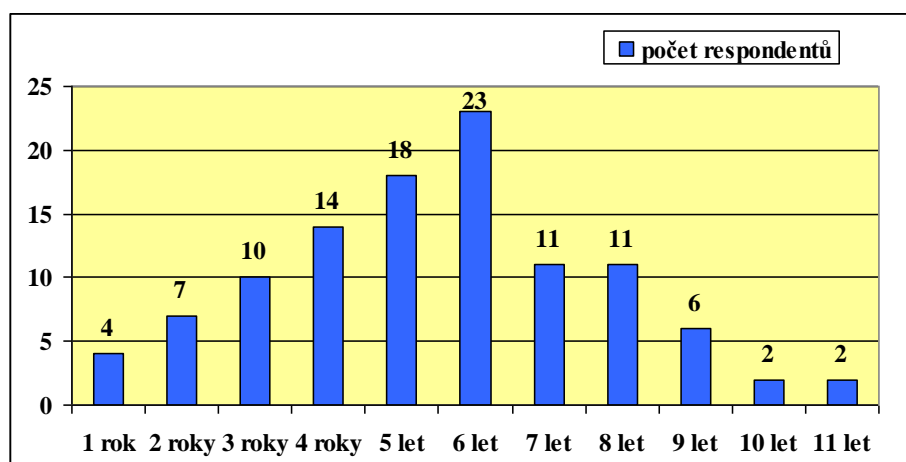
Tabulka č. 2 Věk respondentů



Graf č. 1 Věkové rozložení respondentů



Graf č. 2 Rozložení respondentů podle hudebního nástroje



Graf č. 3 Délka studia respondentů v ZUŠ Trutnov

1.6. Postup při sběru dat

Po provedení pilotní studie a předvýzkumu a následné úpravě pracovních verzí dotazníků do jejich finální podoby (Příloha 2) jsem přistoupil ke sběru dat. Sběr dat probíhal ve dvou fázích od počátku prosince 2011 do poloviny ledna 2012.

V první fázi jsem využil toho, že zhruba polovina žáků navštěvuje v ZUŠ kolektivní výuku (předmět Hudební nauka nebo některý žákovský soubor či orchestr). Výhodou sběru dat při hodině kolektivní výuky je rychlost, s jakou lze získat data od mnoha žáků najednou. Před rozdáním dotazníků jsem všechny žáky informoval o tom, že dotazníky jsou anonymní a jejich vyplnění dobrovolné. Ve stručnosti jsem vysvětlil výzkumné záměry a způsob, jakým je dotazník tvořen (škálování). Všichni oslovení žáci souhlasili s vyplněním dotazníků. Po vyplnění vhodili žáci dotazníky do připravené uzavřené krabice s otvorem. Při kolektivní výuce jsem vybral zhruba polovinu dotazníků.

Cílem druhé fáze sběru dat bylo získat data od žáků, kteří navštěvují pouze individuální výuku. Z databáze žáků ZUŠ jsem vybral žáky, kteří jsou starší 11 let a neúčastní se kolektivní výuky. Se seznamy těchto žáků jsem obešel jejich učitele, vysvětlil jim záměr výzkumu a požádal je o spolupráci. Úkolem učitele bylo informovat žáka o tom, že v ZUŠ probíhá výzkum, a sdělit mu, že účast ve výzkumu je dobrovolná a anonymní. V případě zájmu žáka o účast ve výzkumu měl učitel po vyučovací hodině poslat žáka do kanceláře školy, kde byly připraveny formuláře dotazníků.

V kanceláři jsem každého žáka osobně seznámil s výzkumným záměrem, ověřil jsem, že rozumí systému škálování, a nechal ho o samotě, bez časového omezení, vyplnit dotazníky. Po vyplnění dotazníků žák vhodil vyplněné formuláře do připravené zalepené krabice. Bylo by sice jednodušší předat dotazníky učitelům, nechat žáky vyplnit dotazníky přímo v učebně a poté dotazníky od učitelů vybrat. Tuto možnost jsem ale vyloučil, protože jsem chtěl zabránit případnému ovlivňování žáků ze strany učitelů při vyplňování. Ve snaze předejít jakémukoliv ovlivňování žáků jsem také učitelům záměrně nesdělil, že se žáci budou – byť anonymně – vyjadřovat v dotaznících k jejich práci. Učitelé sice byli informováni o mých výzkumných záměrech, v době sběru dat ale výslednou podobu dotazníků neznali.

1.7. Výsledky

Strukturu prezentace výsledků jsem uspořádal podle výše uvedených výzkumných hypotéz a předpokladů. Za statisticky významné považuji výsledky na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Data byla zpracována v programech SPSS 18 a Excel 2003 metodou Spearmanovy pořadové korelace, ve dvou případech pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry.

Při zpracování dat z Dotazníku flow jsem pracoval s celkovým hrubým skórem tohoto dotazníku, který vznikl součtem bodů všech položek u každého respondenta. S jednotlivými škálami Dotazníku flow jsem nepracoval odděleně, protože všechny škály společně by měly – podle teoretických předpokladů – charakterizovat konstrukt flow jako celek.

V Dotazníku motivace jsem při výpočtech pracoval s hrubými skóry škál, které tvořily součty jednotlivých položek dané škály. Pracovat s celkovým hrubým skórem dotazníku by v tomto případě nemělo smysl, protože jednotlivé škály popisují odlišné způsoby řízení chování.

V Dotazníku učitel jsem součtem hrubých skóre jednotlivých škál spočítal celkový hrubý skór tohoto dotazníku, který jsem při výpočtech nazval „hrubý skór učitel“. Zároveň jsem ale pracoval s hrubými skóry jednotlivých škál, které samy o sobě poskytují cenné informace o tom, jak žáci vnímají učitele v jednotlivých aspektech pedagogické práce. Vytvoření celkového hrubého skóru („hrubý skór učitel“) jsem původně neplánoval, později jsem se ale přiklonil k názoru, že tento údaj může být cenný. Pokud jednotlivé škály Dotazníku učitel popisují formy chování učitele, které podporuje intrinsickou motivaci a flow, jak jsem na základě poznatků z teorie předpokládal, pak celkový hrubý skór tohoto dotazníku dává smysl. Tento předpoklad potvrdily i konečné výsledky výzkumu, v nichž se ukázalo, že celkový hrubý skór Dotazníku učitel koreluje s hrubým skórem flow silněji než jednotlivé škály samy o sobě.

1.7.1. Hypotézy - výsledky

Hypotéza H_{01} : Mezi chováním učitele podporujícím intrinsickou motivaci a intenzitou prožívání flow u žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow (FLHS) s celkovým hrubým skórem Dotazníku učitel (HS učitel) metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	HS ucitel
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	,310**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	108	108
	HS ucitel	Correlation Coefficient	,310**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	108	108
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabulka č. 3 Korelace flow – hrubý skór učitel

Výsledná p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je rovna 0,001; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H_{01}** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

Výsledná hodnota korelačního koeficientu mezi hrubým skórem flow a hrubým skórem učitel je ovšem spíše slabá ($r_s = 0,31$), což budu podrobněji komentovat v kapitole Diskuse.

Hypotéza H_{02} : Mezi prožíváním flow u žáka a rozsahem domácího cvičení neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow (FLHS) s počtem minut věnovaných cvičení během jednoho týdne metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	minuty
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	,281**
		Sig. (2-tailed)	.	,003
		N	108	107
	minuty	Correlation Coefficient	,281**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	.
		N	107	107
		**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Tabulka č. 4 Korelace flow – rozsah domácího cvičení

Dosažená p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je rovna 0,003; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H_02** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

Slabá korelace mezi těmito dvěma proměnnými ($r_s = 0,28$) naznačuje, že vyšší počet minut věnovaný domácímu cvičení ještě nezaručuje hlubší prožitek flow.

Hypotéza H_03 : Mezi žáky, kteří se podílí na souborové hře, a žáky, kteří hrají na nástroj pouze sólově, nejsou statisticky významné rozdíly v prožívání flow.

Použité metody: t-test pro dva nezávislé výběry.

Výsledky:

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
Hrubý skór flow	Equal variances assumed	,268	,606	-1,273	106	,206	-4,010	3,149	-10,252 2,233

Tabulka č. 5 Výsledky t-testu pro dva nezávislé výběry

Výsledek t-testu ($t = -1,273$; $df = 106$) je statisticky nevýznamný ($p = ,606$). **Nulovou hypotézu H_03** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **nelze** na základě výsledku t-testu **zamítnout**. Na základě získaných dat tedy nelze určit, je-li prožívání

flow u žáků ovlivňováno tím, účastní-li se souborové hry či nikoliv. K tomuto výsledku se ještě podrobněji vyjadřuji v závěru této kapitoly věnované výzkumným předpokladům.

Hypotéza H_04 : Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou intrinsické motivace žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow (FLHS) s hrubým skórem škály „intrinsická motivace“ (IMHS) metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	IMHS
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	,592**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	108	108
	IMHS	Correlation Coefficient	,592**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	108	108
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabulka č. 6 Korelace flow – intrinsická motivace

Dosažená p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je nižší než 0,000; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H_04** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

Korelační koeficient mezi těmito dvěma proměnnými je vůbec nejvyšší z celého výzkum ($r_s = 0,59$), což znamená, že ze sledovaných proměnných má intrinsická motivace na prožitek flow největší vliv. Vyjádřeno koeficientem determinace (r_s^2) je možné konstatovat, že zhruba 35 % rozdílů v prožívání flow u žáků lze vysvětlit rozdíly v jejich intrinsické motivaci.

Hypotéza H₀₅: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou identifikované regulace chování žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow (FLHS) s hrubým skórem škály „identifikované regulace“ (IRHS) metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	IRHS
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	,454**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	108	108
	IRHS	Correlation Coefficient	,454**	1,000
			,000	.
		N	108	108
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabulka č. 7 Korelace flow – identifikovaná regulace

Dosažená p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je nižší než 0,000; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H₀₅** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

Také v případě škály identifikované regulace výsledná hodnota korelačního koeficientu ($r_s = 0,45$) naznačuje významnou souvislost s prožíváním flow. Identifikovaná regulace se projevuje vysokou mírou internalizace řízení chování. Jinak řečeno, žák s identifikovanou regulací chování bere danou aktivitu „za svou“, ale je stále ještě veden vnějšími motivy (identifikovanou regulací charakterizují výroky typu „Na nástroj hraji pro svoje vlastní dobro.“). Jak se v mém výzkumu ukázalo, také tento druh regulace chování může pozitivně ovlivnit prožívání flow.

Hypotéza H₀₆: Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou externí regulace chování žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow (FLHS) s hrubým skórem škály „externí regulace“ (ERHS) metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	ERHS
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	-,315**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	108	108
	ERHS	Correlation Coefficient	-,315**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	108	108
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabulka č. 8 Korelace flow – externí regulace

Dosažená p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je rovna 0,001; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H_06** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

Záporný korelační koeficient potvrzuje teoretický předpoklad, že externě řízené chování žáka nepodporuje prožitek flow.

Hypotéza H_07 : Mezi intenzitou prožívání flow při hře na nástroj a mírou amotivace žáka neexistuje statisticky významný vztah.

Použité metody: Korelace celkového hrubého skóru Dotazníku flow s hrubým skórem škály „amotivace“ metodou Spearmanovy pořadové korelace.

Výsledky:

Correlations				
			FLHS	AMHS
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	-,497**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	108	108
	AMHS	Correlation Coefficient	-,497**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	108	108
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabulka č. 9 Korelace flow – amotivace

Dosažená p-hodnota pro zamítnutí či nezamítnutí hypotézy je nižší než 0,000; výsledek je statisticky významný. **Nulovou hypotézu H_07** na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ **zamítám**.

V případě škály amotivace se projevila poměrně výrazná záporná korelace s prožíváním flow ($r_s = -0,49$). Čím více je žák nemotivovaný, tím méně prožívá flow.

1.7.2. Předpoklady

V dalším textu uvádím pouze základní přehled výsledků, týkajících se výzkumných předpokladů. Podrobnou analýzu a interpretaci těchto zjištění uvádím v kapitole Diskuse.

Předpoklad 1: *Působení učitele může pozitivně přispět k prožívání flow, pokud ovšem učitel zařazuje do repertoáru svých vzdělávacích strategií podporu žákovy kompetence, autonomie, buduje svůj vztah k žákům na pocitu vzájemné důvěry a bezpečí a klade před žáky optimální výzvy a přiměřené úkoly.*

Výsledky: Ačkoliv je výsledek výpočtu podle Spearmanovy pořadové korelace mezi hrubým skórem flow a hrubým skórem učitel statisticky významný (viz tabulka č. 3), hodnota Spearmanova koeficientu korelace ($r_s = 0,31$) je spíše nízká. Uvedené charakteristiky chování učitele tedy do určité míry ovlivňují prožitek flow u žáka, ovšem rozhodně ne v míře zásadní.

Předpoklad 2: *Při vyšším rozsahu domácího cvičení dochází k nárůstu intenzity prožívání flow.*

Výsledky: Hodnota Spearmanova koeficientu korelace mezi počtem minut, který žák věnuje cvičení během jednoho týdne a hodnotou hrubého skóru flow ($r_s = 0,28$) ukazuje slabou korelaci mezi danými kategoriemi. Předpoklad 2 se tedy potvrzuje pouze částečně.

Předpoklad 3: *Prožitek flow může pozitivně ovlivňovat souborová hra (žáci, kteří se souborové hry účastní, prožívají flow ve větší míře než žáci, kteří hrají na nástroj pouze sólově).*

Výsledky:

	Orchestr 1 = ne 2 = ano	N	Aritmetický průměr	Standardní odchylka
Hrubý skór flow	1	52	96,87	15,541
	2	56	100,88	17,067

Tabulka č. 10 Porovnání skupin sólistů a žáků hrajících v orchestru

Porovnání průměrných hrubých skóre flow skupin žáků, kteří se účastní souborové hry, a žáků, kteří hrají na nástroj pouze sólově, ukazuje, že mezi těmito skupinami není v míře prožívání flow téměř žádný rozdíl (průměrný hrubý skór flow u skupiny žáků, kteří se účastní souborové hry = 100,88; průměrný hrubý skór flow u sólových hráčů = 96,87). Tento závěr také potvrzuje výsledek t-testu ($t = -1,273$; $F = 0,268$) uvedený v tabulce č. 5, z něhož vyplynulo, že výsledek testu není statisticky významný.

Předpoklad 4: V otázce vztahu mezi druhem motivace a prožívání flow předpokládám, že nejintenzivněji prožívají žáci flow, jsou-li ke studiu motivováni intrinsicky. S klesající mírou internalizace řízení chování předpokládám klesající intenzitu prožívání flow.

Výsledky:

Correlations							
			FLHS	IMHS	IRHS	ERHS	AMHS
Spearman's rho	FLHS	Correlation Coefficient	1,000	,592	,454	-,315	-,497
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,001	,000
		N	108	108	108	108	108

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 11 Korelační flow – motivace

V tabulce č. 11 uvádím výsledky korelací mezi hrubým skórem flow a hrubými skóry jednotlivých škál Dotazníku motivace. Výsledné hodnoty korelačních koeficientů ukazují zřejmou souvislost mezi mírou prožívání flow a mírou internalizace řízení chování. Výsledná data potvrzují čtvrtý předpoklad.

2. Kvalitativní výzkum

V návaznosti na kvantitativní výzkum jsem uskutečnil doplňující kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo prohloubit poznatky získané v kvantitativním výzkumu a zároveň prozkoumat témata, která nebylo možné zkoumat formou dotazníků. Jako výzkumný nástroj jsem zvolil polostrukturované rozhovory. Tato forma rozhovorů vychází z předem dané osnovy, zároveň ale nechává otevřený prostor pro další otázky a témata, která se objeví během setkání s respondenty. To mi umožnilo mimo jiné prozkoumat, které faktory měly u jednotlivých žáků hlavní vliv na to, že se jejich motivace k hudbě změnila v průběhu studia od počáteční extrinsické motivace směrem k motivaci intrinsické.

2.1. Metodologie výzkumu

Se všemi respondenty jsem se setkal osobně v budově ZUŠ Trutnov v průběhu ledna 2013. Vzhledem k tomu, že tři ze čtyř respondentů byli v době konání rozhovorů nezletilí, požádal jsem o souhlas s uskutečněním a publikováním rozhovorů jejich rodiče. Před samotným rozhovorem byli všichni respondenti obeznámeni s cílem a souvislostmi výzkumu, způsobem další práce a zacházení se sebranými daty. Studenty jsem ujistil, že obsah rozhovorů bude publikován jen v této práci. Pro větší pocit bezpečí jsem jim také sdělil, že skutečná jména učitelů i žáků budou v textu pozměněna. To jsem považoval za důležité zejména z toho důvodu, že se respondenti vyjadřovali k práci jejich současných učitelů.

Během rozhovorů jsem se snažil vytvářet neformální atmosféru, čemuž odpovídají i nespisovné (někdy až slangové) formulace otázek. Držel jsem se předem dané osnovy, zároveň se ale snažil zachytit a rozvíjet témata, která se objevovala nečekaně mimo připravené otázky a byla důležitá vzhledem ke zkoumané problematice. Rozhovory jsem nahrával na diktafon a po skončení je přepsal v doslovném znění do textové podoby (Příloha č. 5).

Všem studentům jsem položil stejné, předem připravené otázky, které jsem zvolil tak, aby pokryly všechna témata zkoumaná v kvantitativní části výzkumu. Jednalo se o následující otázky:

- 1) Jak se vyvíjela motivace studenta ke hře na hudební nástroj v průběhu studia?
- 2) Co student prožívá během hraní na hudební nástroj?
- 3) Jaký vliv měli rodiče studenta na jeho studium?
- 4) Jak ovlivnila intenzita cvičení kvalitu hry na nástroj?
- 5) Jaký vliv měli učitelé studenta na jeho studium?
- 6) Jak ovlivnila hra v hudebních souborech motivaci studenta?

Odpovědi respondentů na tyto otázky jsem pak porovnal s výsledky kvantitativního výzkumu (výsledky podrobně komentuji v příslušné části kapitoly Diskuze). Kromě uvedených otázek jsem se studentů také ptal na klíčová období jejich studia, v nichž došlo ke změně původně extrinsické motivace v motivaci intrinsickou.

2.2. Výzkumný soubor

Výběr respondentů byl nenáhodný a záměrný. Oslovil jsem žáky vyšších ročníků, u nichž jsem předpokládal, že již mohou své studium do určité míry reflektovat a zároveň mají zkušenost s vnitřní motivací ke hře. Bylo tedy nutné hledat mezi žáky, kteří svými studijními výsledky prokazují, že je hudba opravdu baví a mají ke studiu hlubší vztah. Tady sehrál užitečnou roli fakt, že v ZUŠ Trutnov pracuji jako ředitel a mám tudíž dobrý přehled o jednotlivých žácích.

Vytipoval jsem čtyři žáky, kteří patří mezi nejvýraznější studenty současného hudebního oboru. Všichni čtyři studují v ZUŠ déle než osm let, úspěšně reprezentují ZUŠ v hudebních soutěžích, především ale dokazují, že je pro ně hudba něčím hlubším, než pouhým zájmovým kroužkem, že se pro ně stala vnitřní potřebou. Tito žáci jsou členy různých souborů a kapel, působících při ZUŠ i mimo ni, někteří z nich – kromě svého hlavního nástroje – začali také dobrovolně studovat hru na další hudební nástroj. Jeden respondent vážně uvažuje o profesionální hudební kariéře. S žádným ze studentů jsem na téma vztahu k hudbě a studiu v ZUŠ dříve nemluvil a netušil jsem tedy, jak budou na otázky odpovídat. Všichni čtyři respondenti jsou studenty trutnovského gymnázia.

Vašek, 17 let, kytara

Vašek navštěvuje ZUŠ desátým rokem (od sedmi let). V letošním roce začal vedle hodin klasické kytary navštěvovat hodiny jazzové kytary (jazz ho velmi oslovil, chce se mu věnovat v budoucnu profesionálně). V současnosti se Vašek připravuje na přijímací zkoušky na Konzervatoř Jaroslava Ježka. ZUŠ několikrát reprezentoval v kytarových soutěžích (mimo jiné 1. místo v krajském kole a účast v kole národním). Je členem školního kytarového souboru a několika trutnovských amatérských kapel zaměřených na současnou hudbu (rock, pop).

Anežka, 15 let, klavír

Anežka studuje v ZUŠ od svých sedmi let, na klavír hraje osmým rokem. Během studia jednou změnila učitele klavíru (první učitel se před pěti lety odstěhoval z Trutnova). Několik let byla členkou školního souboru zaměřeného na soudobou hudbu. V současnosti studuje v ZUŠ klavírní hru, hraje ve školním orchestru a jedné amatérské hudební kapele. Často vystupuje také sólově při koncertech pořádaných ZUŠ. V loňském roce začala korepetovat v hodinách tanečního oboru.

Katka, 18 let, příčná flétna, zobcová flétna, saxofon

Katka začala v ZUŠ studovat v sedmi letech. Po jedenácti letech studia dnes patří k nejvýraznějším studentským osobnostem školy. V ZUŠ začala hrát na zobcovou flétnu, po čtyřech letech přestoupila na příčnou flétnu. Později si ještě přibrala saxofon. V současnosti pokračuje v ZUŠ pouze ve studiu hry na příčnou flétnu. Kromě toho je členkou několika školních souborů zaměřených jak na klasickou, tak na soudobou hudbu. V četnosti sólových i souborových vystoupení patří k nejaktivnějším žákům ZUŠ. Vystupuje také v hudebních improvizčních večerech. S úspěchem se účastnila různých studentských hudebních soutěží.

Matouš, 14 let, klavír, housle

Matoušovo studium v ZUŠ se vymyká běžnému průměru i nadprůměru a mělo také ve srovnání s výše uvedenými studenty poněkud odlišný průběh. Matouš splňuje všechna kritéria mimořádně nadaného dítěte (podle osobního sdělení pedagogů, kteří s ním pracovali, se takový žák objeví možná jednou za několik desetiletí). Na klavír začal hrát ve čtyřech letech se svou matkou a okamžitě v této disciplíně vynikal. V šesti

letech začal studovat v ZUŠ hru na housle a hned v prvním ročníku si k houslím přibral i klavír.

V průběhu studia změnil třikrát učitele klavíru. První učitel se z Trutnova odstěhoval, u druhé učitelky skončil po té, co se tato učitelka nepohodla s jeho rodiči. Nyní studuje u třetí učitelky, která patří mezi špičkové klavírní pedagogy v Královéhradeckém kraji. Hru na housle studuje od začátku u stejné učitelky, s níž je – jak uvádí v rozhovoru - velmi spokojen.

Jak ve hře na klavír, tak ve hře na housle dosahuje Matouš od počátku mimořádných výsledků. V klavírní hře reprezentoval ZUŠ v mnoha soutěžích, několikrát zvítězil v krajském kole, obsadil třetí místo v kole celostátním. Rovněž ve hře na housle se účastnil mnoha soutěží (taktéž přední umístění). Zabývá se také skladatelstvím a ve volném čase se věnuje hudební improvizaci. Úrovní hry na oba nástroje, mimořádným rozsahem repertoáru i šíří hudebního záběru, který je schopen obsáhnout, jednoznačně převyšuje všechny současné studenty ZUŠ.

2.3. Výsledky

V následujícím textu uvádím stručný přehled odpovědí jednotlivých studentů na výzkumné otázky. Jedná se o výběr nejdůležitějších odpovědí studentů seřazený podle výzkumných otázek. Odpovědi studentů jsou přepsány doslovně podle záznamu rozhovorů, podrobnější analýza je obsažena v příslušné části kapitoly Diskuze. Přepis kompletních rozhovorů se všemi studenty obsahuje Příloha č. 5.

Výzkumná otázka č. 1

- **Jak se vyvíjela motivace studenta ke hře na hudební nástroj v průběhu studia?**

Začátky studia

Vašek uvádí, že ho první roky studia příliš nebavily, jeho odpor ke studiu ale nebyl nijak silný. Měl rád svého učitele a kvůli němu se připravoval: „... *jako z respektu k panu učiteli... jsem se jako tak donutil vždycky, ale nic moc.*“

Anežka zažívala pocity strachu z učitele a nebavilo ji hrát klasickou hudbu: „Ze začátku jsem měla pana Žemličku, on byl velice přísný a já jsem se ho teda hodně bála. Dával mi toho hodně, možná i proto mě to nebavilo. Ale hodně toho ze mě vytáhnul, já toho dokážu hodně, ale opravdu přes všechny překážky, takže to bylo hodně takový drastický a nebavilo mě to... Já jsem hrála vážnou hudbu a mě to nebavilo ani hrát ani poslouchat.“

Katka měla v prvních čtyřech letech silné pochybnosti, jestli vůbec má ve studiu pokračovat: „První čtyři roky jsem hrála na zobcovou flétnu, to mě nebavilo... Myslela jsem si, že s tím skončím, že budu dělat něco jinýho, že jsem k něčemu jinýmu.“

Pouze Matouš podobné období nezažil – od začátku studia ho hra na klavír bavila a záhy si z vlastního rozhodnutí přibral i studium hry na housle: „Mamka mě přivedla na ten nápad hrát na klavír a mně se to líbilo - hrát si písničky. Pak jsem hrál i jednodušší skladbičky a bavilo mě u toho i sedět a cvičit si sám... Ten můj vztah k hudbě se zlepšoval... Myslím si, že jsem se s hudbou víc sblížil a nyní si myslím, že hudební teorii znám i docela dobře a hudební skladatele taky... Bavi mě to stále a snad i stále více.“

Změna ve vztahu k hudbě

Po asi čtyřech letech studia v ZUŠ došlo u všech studentů – kromě Matouše – k zásadní změně. Z různých důvodů začala Vaška, Anežku i Katku v období nástupu raného dospívání hra na nástroj bavit (podrobněji se k tomu vyjadřuji v kapitole Diskuze).

U Vaška došlo k „obratu“ ve chvíli, kdy ho učitel seznámil se základy improvizace a předal mu tak „nástroj“ pro vlastní kreativitu. Vašek to popisuje jako klíčový impuls, který způsobil, že ho studium začalo bavit: „Ale pak velká změna přišla, když jsem se začal učit tu improvizaci... Člověk vlastně začne zjišťovat, co to hraje. Do té doby vlastně tu nauku má, ale nikdy nerozebíráš tu skladbu.² Takhle jsem si začal zkoušet zahrát první vlastní věci a všechno možný.“ Důležitým hybatelem Vaškova studia byla jeho vize, že se stane muzikantem. Kromě Vaška to neuvedl žádný jiný dotazovaný student. Vašek tvrdí, že měl tento sen od úplného začátku a že to byl důležitý motiv, který ho držel při hraní, i když ho moc nebavilo: „Ale já jsem měl

² Vaška znám osobně od jeho útlého dětství, proto mi v rozhovoru Vašek tyká.

vždycky takovou vizi, že bych si chtěl něco zahrát. Jako něco většího. Takže jsem byl schopnej se jako dokopat jakoby sám... Sice ne jasnou [vizi], spíš takovej sen prostě. Že se tím jako žít nebudeš, ale že by to bylo hezký. Když si na to člověk vzpomněl, tak to jako přinutí. “

Pro Anežku byla klíčová změna učitele, k níž došlo kolem jejího dvanáctého roku. Nová učitelka nebyla tak pedantská jako první učitel, Anežka se jí nebála. V té době si začala hledat sama skladby, které se jí líbily a měla chuť si je zahrát. Byla to její soukromá aktivita, při hodinách se těmto skladbám nevěnovala. To považuje za začátek nového vztahu ke klavírní hře: *„Bavit mě to začlo až tak někde v šestý, sedmý třídě, když jsem začala něco umět a když už jsem si pak mohla hrát i svoje věci. Nejenom ty do školy, ne jenom tu vážnou, ale prostě cokoliv, tak to mě pak začlo bavit... Našla jsem si je na třeba na internetu, třeba i z populární hudby... Za toho předchozího učitele jsem si to netroufala. On na to ani nebyl čas taky... Mě taky ta vážná hudba prostě nebavila. Mě to prostě nebaví. A člověk si chce hrát svoje věci, prostě. Je to něco jinýho. Už pro tu změnu, prostě. “*

Také Katka zažila v období raného dospívání „obrat“. Ke zlomu došlo změnou učitele, který byl – podobně jako v případě Anežky – méně pedantský a nechával Katce více prostoru. Během krátkého období se zcela změnil její vztah k hudbě a studium ji začalo bavit: *„Pak jsem si ještě řekla, že zkusím přestoupit na jinej nástroj, třeba to bude lepší. A k zobcový flétně je blížká příčná flétna, tak jsem začla chodit k panu Šterclovi. A v podstatě už první rok mě to hrozně chytlo, najednou jsem vlastně sama z vlastní vůle začla cvičit. Tak to byl takovej impuls. “*

Výzkumná otázka č. 2

- Co student prožívá během hraní na hudební nástroj?**

Vašek prožívá nejvíce pozitivní pocity při improvizaci: *„Vyloženě pro mě je úplně ideální stav, když se můžeš uvolnit a improvizovat. Prostě, když máš to sólo, znáš tu skladbu dobře a víš. Tak to je hezkej pocit, když si to člověk může zahrát a zároveň víš, že to tam bude pasovat... Je to jak štěstí, úplná blaženost. “* Nepříjemné pocity Vašek zažívá při hraní z not: *„To sem ve stresu, že člověk nemůže udělat chybu. To*

nemám moc rád. Dá se to naučit, ale i když to člověk dobře umí, tak ta odchylka tam není možná.“

Když o svých pocitech hovoří Anežka, popisuje v podstatě zkušenost flow: *„Tak při hraní, podle toho co hraju, cítím obrovský soustředění. Vypustím úplně všechno. Ale i uvolnění, prostě všechny ostatní problémy, co mám, vypustím a soustředím se na to, co zrovna hraju... Před nějakým vstoupením je strašná nervozita, potom na tom vystoupení, tam už ne. Jako musím se soustředit a užívám si to.“*

Také Katka prožívá při hraní pozitivní pocity: *„Tak záleží na situaci, ve který se člověk nachází, ale většinou je to radost. V poslední době je to takový, že člověk něco může předat okolí, něco, z čeho by i okolí mohlo mít radost. Já mám třeba radost hlavně když dohraju, docvičím nebo něco odehraju a pak si v hlavě zpětně přehrávám, co se vlastně stalo... Při tom hraní já nejsem schopná říct. Já nejsem schopná se soustředit na to, co zrovna se ve mně odehrává. Nemůžu říct, když teď bych vám něco hrála, co ve mně je. Někdy je to tak, že myslím na úplně jiný věci, někdy slyším prostě jenom tu hudbu a už nedokážu myslet na nic jiného.“*

Matoušovy výroky o pocitech při hraní velmi přesně odpovídají Csikszentmihalyiho popisu flow: *„Většinou je to tak, že se nechávám unášet a zapomenu na normální věci, na který jinak myslím. Nesmím na to hraní hlavně myslet - jak začnu přemýšlet, tak se v tom ztratím. Musím nechat ruce, aby to hrály samy. Nesmím na to myslet, to je důležitý.“*

Výzkumná otázka č. 3

- **Jaký vliv měli rodiče studenta na jeho studium?**

Vašek se nedomnívá, že by rodiče sehráli v jeho studiu významnou roli (kromě toho, že ho do ZUŠ přihlásili). Na otázku jestli s ním rodiče cvičili nebo ho podporovali, Vašek odpověděl záporně. Vzpomněl si, že v začátcích na jeho studium dohlíželi, ale hned dodává, že důležitější byla vize stát se muzikantem, o níž jsem se již zmínil.

Vliv rodičů na hraní byl v případě Anežky naopak zcela zásadní. Anežka byla svými rodiči k hraní na klavír od počátku nucena. Musela například od prvního ročníku denně alespoň jednu hodinu cvičit, ačkoliv ji hraní netěšilo. Byla také různými způsoby

trestána, pokud se hraní nevěnovala. „No tak ze začátku mě tedy nutili. Co se já pamatuju, tak docela drasticky - nesměla jsem třeba jít ven a vůbec. Musela jsem prostě hrát a od mala hodinu denně a vůbec mě to nebavilo... Spíš dělali [rodiče] ten dozor, to bylo hlavní.“

Rodiče Katky na přípravu sice dohlíželi, rozhodně ale ne tak přísně jako u Anežky: „Ze začátku mě trochu nutili cvičit, protože já jsem moc necvičila, nehrála, ale potom už vůbec... Vždycky mi vyšli vstříc. Třeba mi platí školné, nástroj koupili...“ Na otázku, zdali ji rodiče nutili ke hraní, Katka odpověděla: „Ne, to nikdy. I když... když jsem byla menší, tak říkali „běž cvičit“, ale nikdy to nebylo drastický. Jen abych uměla na hodinu, abych byla připravená.“

Matouš popisuje, že ho ke hraní přivedla matka, kterou považuje za rozhodující osobnost v začátcích studia: „Poprvé jsem na nástroj sáhl ve svých čtyřech letech, a to bylo pod vedením mojí první učitelky, a to byla moje mamka. Ta mě vedla ke hře na klavír a doma jsme trochu spolu cvičili, pak jsem hrál na besídkách ve školce, občas pro rodiče... Ze začátku - tedy jak na housle, tak na klavír - na mě [matka] dohlížela a určitě na to měla velký vliv, protože bez ní bych se do toho sám nepustil. Sice jsem věděl, že doma klavír máme, ale byl přikrytý látkou a byl v koutě uklizený, nikdo na něj nehrál. Až teda mamka mě k tomu přivedla a určitě bez ní bych snad na ty nástroje ani hrát nezačal.“

Výzkumná otázka č. 4

- **Jak ovlivnila intenzita cvičení kvalitu hry na nástroj?**

Vašek a Katka shodně uvádějí, že až do doby „obratu“ věnovali cvičení velmi málo času. Vašek odhaduje, že cvičil jen několikrát týdně, a to maximálně 15 minut během jednoho dne. Katka rovněž uvádí, že necvičila déle než 15 minut denně: „Třeba patnáct minut? A i to se mi zdálo dlouhý. Abych na hodině uměla, něco předvedla.“

Anežka, jak již jsem uvedl, byla k cvičení nucena a musela cvičit minimálně jednu hodinu denně. V době, kdy na ni rodiče přestali tak přísně dohlížet a hra ji začala vnitřně uspokojovat, v cvičení nepolevila, ale začala si ho jinak strukturovat: „Když na mě přestali [rodiče] tak dohlížet – v tý pátý šestý třídě – tak jsem taky hrála hodinu

i víc, ale ne v kuse. Dvacet minut a pak pauzu a zase třeba dvacet minut, a tak. A dneska spíš v kuse. Asi hodinu, když přijdu večer ze školy, i víc. “

Matouš cvičí na housle i klavír denně zhruba jednu hodinu. Mimo to se věnuje také komponování vlastních skladeb a poslední dobou si doma pro radost improvizuje.

Výzkumná otázka č. 5

- **Jaký vliv měli učitelé studenta na jeho studium?**

Vašek si cení pedagogického stylu svých učitelů: *„No, když to někdy slyším, jakým způsobem jsou schopní nutit učitele ty své žáky, tak jsem docela rád za ty mé učitele. Nevím, jestli bych to jako ustál. Kdyby pan učitel Halík byl nějaký tvrdák a nutil mě, tak nevím. Já u něj měl vždycky pocit, že to je na mě. Jednou jsem měl i takový krizový období, že jsem fakt nevěděl, jestli toho nechám a dostal jsem se z toho sám, nikdo mě nenutil a o to jsem radši... Líbilo se mně, když mi ze začátku ty věci hrál. To jsem chtěl umět hrát jako on. Ale chtěl jsem hrát něco jiného vždycky. On je takovej příjemnej člověk, že se člověk nikdy nebál jít na tu hodinu. “*

Anežka sice nepovažuje změnu učitele za klíčový moment (tím pro ni byla možnost hrát si vlastní skladby, které ji baví), rozhodně ale změnu učitele přivítala a považuje ji za důležitou. Nová učitelka změnila nároky i pedagogický styl, což Anežce jednoznačně vyhovuje: *„...Ona už po mě nechtěla třeba tak technický věci, ale naučila mě potom tu hudbu poslouchat a víc to procítit. Nejenom se to naučit, ale prostě si to i užít. A nechtěla toho po mě tolik. Tím to asi bude, no. Potom mě ještě učil pan Zajíc. Tam to bylo hodně o jiné hudbě – o tom jazzu a frázování a taky o improvizaci, to mě taky naučil on. “* Na přímou otázku, jestli měli učitelé na její studium nějaký vliv, Anežka odpověděla jednoznačně: *„Určitě, velkej. “*

V případě Katky změna učitele způsobila, že ji studium v ZUŠ začalo bavit. Katka se domnívá, že nejdůležitější byla změna pedagogického stylu práce učitele: *„...No třeba v začátcích na tu zobcovou flétnu, když paní učitelka chtěla všechno dotáhnout do poslední tečky, jak se to mělo hrát. Myslím si, že to v začátcích není dobrý. No a pan Štercl měl úplně odlišnej přístup. To bylo všechno jen tak rámcově, aby žák poznal, co se dá hrát. Možná teď, když jsem se vypracovala, mi to přijde už na škodu. Že vlastně nic se nedělá pořádně, jen se to tak prolítne... Mně to vyhovovalo ze začátku. Protože já jsem najednou mohla zkusit zahrát všechny flétnový koncerty,*

všechny etudy, mohla jsem si sama vybírat, co budu hrát, co se naučím.“ V současnosti začíná Katka vnímat slabé stránky takového přístupu: „Ale poslední dobou mně to třeba trochu vadí, že se to nedělá pořádně, že se naučím skladbu, vím, že tam jsou chyby, potřebovala bych s tím poradit, ale učitel řekne: „To je zbytečný, hrajeme to na ZUŠce, jsme amatéři, nemusí to být dokonalý“. Katka také v rozhovoru vzpomíná na učitele Zajíce, u něhož studovala souborovou hru. Tuto pasáž lze považovat za další příklad toho, jak významnou roli sehráli učitelé během Katčina studia v ZUŠ: „...pan Zajíc vlastně učil ty žáky nejdřív milovat hudbu, potom milovat ten nástroj. Člověk když chtěl hrát, tak nejdřív se musel naučit mít rád i ten nástroj, uvědomovat si, že něco takového dělá. Do ničeho nikoho nenutil, žák si musel v hlavě srovnat sám, jestli chce hrát, jestli se chce připravit, jestli se chce něco naučit.“

Matouš vysoce hodnotí pedagogické kvality své učitelky houslí: *„Na housle mám stále jednu paní učitelku a ta je výborná. Musím říct, že mě učí výborně, že jsem naprosto spokojen, že mně dává hodně znalostí, naučí mě i techniku, přestože jsem ji nikdy neviděl housle držet v ruce. Ale opravdu naučí snad úplně všechno.“* Na jeho hodnocení učitelů klavíru si velmi vážím jeho pozitivního přístupu. Byl jsem informován o tom, že závěr studia u druhé učitelky klavíru proběhl poměrně emocionálně a byl zakončen roztržkou mezi touto učitelkou a Matoušovou matkou. Přesto si Matouš i z této spolupráce umí vzít to pozitivní. Vzhledem k jeho věku považuji takový postoj za neobvykle zralý: *„Na klavír jsem vystřídal několik učitelů, tam to bylo takové složitější. Ale musím říct, že na jednu stranu je to snad i dobře, protože každý mně předal nějaké zkušenosti a od každého vím něco jiného. Sice někdy se ty názory učitelů kříží, pak je to trošku problém, ale ty hlavní zkušenosti různé, ty si myslím, že jsou pro mě přínosem.“*

Výzkumná otázka č. 6

- **Jak ovlivnila hra v hudebních souborech motivaci studenta?**

Vašek si cení hraní a setkávání s jinými muzikanty: „*Když člověk si může zahrát s někým. Třeba s Lukášem Kábrtem jsme si někdy zahráli... Pro mě to byl zážitek hezkej.*“³. Vašek je také členem jedné místní kapely, na otázku jak často s touto kapelou hraje, odpověděl: „*No, skoro každý víkend. To je dost podstatný.*“ Četnost vystupování je pro něj vůbec velmi důležitá: „*Protože mít zkušenost vystoupit jednou za půl roku, tady někde v sálku na žákovském vystoupení, to se člověk jako fakt bojí. To je špatně.*“

Anežka má na souborové hře ráda možnost setkávání s kamarády. Souborová hra také pozitivně ovlivňuje její prožívání při hře: „*...Když člověk hraje s někým jiným, tak je míň nervózní, protože tam se to bere jako celek. Když člověk není na tom pódiu sám, tak je to takový příjemnější... Začala jsem se těšit do hudebky už jen na to, že tam uvidím ty lidi. Je s nima sranda, mě to baví prostě a já se tam pořád učím. Děláme workshopy o tý hudbě. Jak to vlastně hrát, jak improvizovat, tam se hodně naučím.*“

Matouš si na souborové hře cení kontaktů s jinými dětmi: „*Ale jsem rád, že jsem si v základní umělecké škole našel spousty kamarádů, kteří mě podporují, že hrají. A i v orchestru jsem si našel spoustu kamarádů, kde hraju na housle. Je to prima, že hrajeme takhle společně.*“

Také pro Katku je hraní v souboru důležité: „*Ta souborová hra, to je o něčem jiném... Člověk má možnost si zahrát, zároveň spoluhráči mohou být kamarádi. Ta hudba vypadá jinak tím, že ji tvoří společně, než když na hodině dá učitel žákovi noty a hraj.*“

³ Lukáš Kábrt je trutnovský profesionální kytarista.

3. Diskuse

Kapitolu Diskuze jsem rozčlenil do dvou částí. V první z nich se zabývám interpretací jednotlivých výsledků kvantitativního výzkumu a jejich porovnáním s teoretickými předpoklady. V druhé části se zabývám výsledky kvalitativního výzkumu. Následují podkapitoly, v nichž se zabývám limity svého výzkumu a dalšími možnostmi zkoumání dané problematiky.

3.1. Kvantitativní výzkum

Flow

Jedním z cílů této rigorózní práce bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci ZUŠ motivováni k hudbě vnitřně a do jaké míry prožívají při hře na hudební nástroj flow. Tyto otázky jsem si kladl částečně ovlivněn názory, které často slýchávám: děti dnes mají na výběr mnoho aktivit, nevěnují se ničemu pořádně, jejich zájem o umělecké obory klesá, protože je s nimi spojeno mnoho práce a podobně. S určitou obavou jsem proto očekával, že výsledky výzkumu tyto názory potvrdí a ukážou spíše vnější než vnitřní motivovanost ke studiu v ZUŠ. Co se týká prožívání flow, očekával jsem, že část žáků tyto pocity při hře zažívá pouze výjimečně, většina jen občas a pouze menšina žáků často nebo velmi často. Tyto mé předpoklady se nepotvrdily. Průměrná hodnota bodového zisku v Dotazníku flow je 99 bodů na jednoho žáka. To představuje 67 % z celkového možného počtu 147 bodů, což považuji za nečekaně vysokou hodnotu. Tento výsledek není bohužel možné porovnat s výsledky jiných výzkumů, protože jsem žádný podobně zaměřený výzkum neobjevil. Určitým vodítkem pro porovnání ale mohou být dva následující výzkumy:

Massimini a Carli (1988) zjistili na vzorku italských studentů ve věku od 16 do 19 let, že z celkového času, který tito studenti věnují uměleckým aktivitám, vyplňuje prožitek flow průměrně 47,2 % (nuda 20,8 %, úzkost 28,3 %, apatie 3,8 %). K podobné hodnotě došel také Csikszentmihalyi (1997). Na vzorku 824 amerických teenagerů zjistil, že při hrách a sportech tvoří flow průměrně 44 % celkového času věnovaného těmto aktivitám (odpočinek 16 %, úzkost 24 %, apatie 16 %). Na rozdíl od uvedených

autorů jsem se nezabýval celkovou strukturou prožívání při umělecké aktivitě. 67 % z celkového možného počtu bodů Dotazníku flow znamená, že žáci zažívají flow relativně často. Co žáci prožívají při hře kromě flow, ovšem můj výzkum nezjišťoval.

Jak bylo uvedeno v teoretické části mé práce, Csikszentmihalyi v počátku svých výzkumů předpokládal, že základním předpokladem prožívání flow je vyváženost výzev a schopností, bez ohledu na to, o jak náročné výzvy se jedná a jaké schopnosti člověk má. Později svou teorii změnil v tom smyslu, že k zážitku flow může dojít jen při vysokých schopnostech a zároveň vysoce náročných výzvách (Csikszentmihalyi, 1999). Výsledky mého výzkumu dávají za pravdu spíše původním teoretickým východiskům. Účastníci výzkumu, jejichž průměrný věk byl 13,1 let a průměrná doba hry na nástroj 5,4 let, většinou ještě při hře na nástroj nedisponují vysokými schopnostmi, ani neplní mimořádně náročné úkoly. Vzhledem k tomu, že délka celého studia v ZUŠ trvá 12 let, jedná se převážně o žáky mírně nebo středně pokročilé. Přesto naprostá většina z nich uvedla, že flow při hře prožívají relativně velmi často (a to včetně jedenáctiletých žáků, kteří hrají na nástroj tři nebo čtyři roky). Výsledky výzkumu tedy ukazují, že k prožitku flow není potřeba dosáhnout vysoké pokročilosti ve hře na nástroj.

Motivace k hudbě

Výsledná data z Dotazníku motivace pro mě byla příjemným překvapením. Respondenti většinou uvedli, že jsou ke hře na nástroj výrazně vnitřně motivováni (maximální možný bodový zisk škály intrinsická motivace = 28; minimum = 3; **výsledný průměrný bodový zisk = 22,9**). Vysoký průměrný bodový zisk vykazuje také škála identifikované regulace (maximální možný bodový zisk této škály = 28; minimum = 4; **výsledný průměrný bodový zisk = 22,2**). Podstatně méně je chování žáků regulováno externě (maximální možný bodový zisk škály externí regulace = 21; minimum = 3; **výsledný průměrný bodový zisk = 7,3**). Dalším pozitivním zjištěním je to, že pouze minimálně skórovali žáci ve škále amotivace, což znamená, že ZUŠ Trutnov téměř nenavštěvují nemotivovaní žáci (maximální možný bodový zisk škály amotivace = 28; minimum = 4; **výsledný průměrný bodový zisk = 8,4**).

Výsledky potvrzují Sternbergův názor, že se intrinsicky motivované chování doplňuje s chováním motivovaným extrinsicky (Sternberg, Williams, 2002). Žáci skórovali téměř shodně ve škále intrinsické motivace a identifikované regulace, která je

formou extrinsicky motivovaného chování. Jak intrinsicky motivované chování, tak chování s identifikovanou regulací také výrazně pozitivně korelovalo s flow. To je možné vnímat jako potvrzení Sternbergova východiska, že extrinsickou a intrinsickou motivaci lze chápat jako dva na sobě nezávislé fenomény, které se mohou vyskytovat současně (Sternberg, Williams, 2002). Žák může cítit zároveň silnou potřebu ocenění ze strany učitele (extrinsický motiv) a přitom být k dané činnosti intrinsicky motivován. Oba postoje přitom mohou kladně ovlivňovat prožívání flow.

Hodnocení učitele

Ve všech škálách Dotazníku učitel byl maximální bodový zisk 25 bodů (minimum 5), přičemž průměrný bodový zisk v jednotlivých škálách se pohybuje **mezi 18,5** (škála „Optimální výzvy“) **a 20,9 body** („Podpora kompetence“). To znamená, že žáci hudebního oboru hodnotí své učitele velmi pozitivně. V celkovém hrubém skóru (HS učitel) ocenili žáci učitele v průměru **78 body** ze 100 možných bodů. Nejlépe hodnotili žáci učitele ve škále „Podpora kompetence“, nejhůře ve škále „Optimální výzvy“.

V případě Dotazníku učitel je přínosné sledovat vedle jednotlivých škál také průměrné bodové zisky u jednotlivých položek. Nejvyšší průměrný bodový zisk (4,4 z možných 5 bodů) jsem zaznamenal u položky č. 13: „*Když se mi něco povede, umí to (učitel) ocenit.*“ Naopak nejnižší průměrné bodové zisky měly položky č. 19: „*(Učitel) vymýšlí pro žáky zajímavé projekty a akce, kterých se rád/da účastním.*“ ($\mu = 3,1$ bodů) a položka č. 4: „*(Učitel) mě nechává, abych si na některé věci přišel sám – vymyslet prstoklady, doprovod a tak podobně.*“ ($\mu = 3,3$ bodů). Analýza průměrných bodových zisků jednotlivých položek naznačuje silné i slabé stránky v práci pedagogů a může být dále využita při rozvíjení pedagogických kompetencí učitelů ZUŠ.

Vztahy mezi proměnnými

Nejvíce překvapivé pro mě byly výsledky korelací mezi hrubým skórem flow a škálami Dotazníku učitel. Ukázalo se, že jednotlivé škály korelují s prožitkem flow jen slabě (od $r_s = 0,20$ do $r_s = 0,30$). Na první pohled se tedy zdá, že učitel má na prožívání flow u žáka poměrně malý vliv. Taková interpretace by ale byla zavádějící. Dotazník učitel uvádí celkem 20 položek popisujících různé formy chování učitele. Jedná se tedy jen o určitý výběr, neboť celkové spektrum forem chování učitele vůči

žákům je podstatně širší (dotazník například záměrně neuvádí žádné formy direktivního chování učitele). Interpretaci výsledků této části výzkumu je tedy možné vztahovat pouze na ty formy chování, které jsou uvedené v Dotazníku učitel, a nelze je zobecňovat na vliv učitele jako takový. Není vyloučeno, že jiné formy chování učitele, které v dotazníku nebyly uvedeny, mají na prožívání flow u žáka vyšší vliv.

S vědomím těchto limitů je možné interpretovat dosažené výsledky z několika úhlů pohledu. Relativně slabou korelaci mezi uvedenými typy chování učitele a prožíváním flow u žáka můžeme vnímat jako nepříjemné překvapení. Úsilí učitele o podporu vztahu, kompetence, autonomie a optimální nastavování cílů je jistě pozitivní, s prožitkem flow u žáka ale nemá nijak výraznou souvislost.

Chování učitele popsané položkami Dotazníku učitel má takto slabou souvislost nejenom s flow, ale také s motivací žáků. Jednotlivé škály Dotazníku učitel korelují se škálou intrinsické motivace sice o něco silněji (od $r_s = 0,29$ do $r_s = 0,38$), ani tyto hodnoty korelačních koeficientů ale nejsou vysoké. Vyjádřeno koeficientem determinace (r_s^2) je možné konstatovat, že rozdíly ve způsobech chování učitele popsané položkami v Dotazníku učitel vysvětlují maximálně 10 % rozdílů v prožívání flow a maximálně 15 % rozdílů v motivaci žáků.

Toto zjištění je překvapivé, neboť chování popsané položkami v Dotazníku učitel by mělo podle teorie sebedeterminace Deciho a Ryana podporovat intrinsickou motivaci (Deci, Ryan, 1996; Deci et al., 1981). Podle teoretických předpokladů by tedy mělo mít s intrinsickou motivací relativně těsný vztah, což se v mém výzkumu neprokázalo. Jinak řečeno, učitel se může snažit podporovat vztah, kompetenci, autonomii a optimální nastavení úkolů, jeho aktivita ale pravděpodobně nebude mít na vnitřní motivaci a prožitek flow u žáka zásadní vliv. Takový výsledek není z pohledu učitele příliš povzbudivý.

Stejný výsledek je ovšem možné interpretovat i jiným způsobem. Pokud by hodnota korelace mezi chováním učitele a prožíváním flow u žáka (respektive jeho intrinsickou motivací) byla vyšší, znamenalo by to také větší závislost žákova prožívání flow na osobě učitele. To samé by platilo o jeho motivaci ke hře. V praxi by se pak mohlo stát, že při přestupu žáka k učiteli, jehož pedagogický styl není založen na kategoriích uvedených v Dotazníku učitel, by mohl žák ztratit vnitřní motivaci ke hře a oslabilo by se i jeho prožívání flow. Takový stav by samozřejmě nebyl optimální.

Z tohoto úhlu pohledu naopak výsledky výzkumu vnímám kladně. Je pozitivní, že byl prokázán statisticky významný vztah mezi chováním učitele, prožíváním flow a vnitřní motivací žáka, a je také dobře, že tento vztah není těsnější. Celkově se přikláním k interpretaci, že učitel má podporovat autonomii, vztah i kompetenci žáka a snažit se o nastavování optimálních výzev, protože to do určité míry pozitivně ovlivňuje prožívání flow i intrinsickou motivaci žáků. Vliv učitele by ale neměl být přeceňován.

Slabou korelaci vykazuje také vztah mezi flow a věkem žáka ($r_s = 0,29$) nebo mezi flow a počtem roků, které žák hraje na nástroj ($r_s = 0,21$). Statisticky nevýznamný je vztah mezi flow a pohlavím respondentů (výsledek t – testu pro dva nezávislé výběry chlapců a dívek: **p-hodnota = 0,51**).

Neprokázala se také významnější souvislost flow a rozsahu domácího cvičení ($r_s = 0,28$). Tento výsledek je pozoruhodný především v kontextu závěrů výzkumných týmů Slobody a Ericssona (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993; Sloboda et al., 1996), o nichž byla řeč v kapitole 6.3. Výzkumy těchto autorů prokázaly významnou souvislost mezi úrovní hudebních schopností studentů hudební konzervatoře a rozsahem jejich domácí přípravy. Závěry mého výzkumu naznačují, že vyšší rozsah domácí přípravy ještě nezaručuje hlubší prožitek ze hry a silnější vnitřní motivaci.

Ze všech uvedených výsledků je zřejmé, že prožitek flow i motivace ke hře na nástroj ovlivňuje více faktorů najednou. U většiny sledovaných proměnných (vliv učitele; rozsah domácího cvičení; délka studia; počet roků, které hraje žák na nástroj) se prokázal statisticky významný vliv na prožitek flow. Všechny tyto proměnné tedy svým dílem ovlivňují flow i motivaci žáků, u žádné z nich se ale neprokázalo, že by hrála podstatně významnější roli než ostatní.

Ze sledovaných proměnných spolu nejsilněji souvisí flow a intrinsická motivace ($r_s = 0,59$). Vztah mezi těmito dvěma konstrukty zkoumali Kowal a Fortier (1999) na výzkumném souboru kanadských plavců ($N = 208$). K měření motivace použili tito autoři rovněž dotazník SIMS; k měření flow dotazník konstruovaný na stejném principu, jaký jsem využil v mém výzkumu (obsahoval všechny základní charakteristiky flow). Srovnání výsledných hodnot obou výzkumů je uvedeno v tabulce č. 12:

	Výsledné korelační koeficienty výzkumu Kowal, Fortier (1999)	Výsledné korelační koeficienty mého výzkumu
	Flow	
Intrinsická motivace	0,60	0,59
Identifikovaná regulace	0,44	0,45
Externí regulace	-0,08	-0,31
Amotivace	-0,20	-0,49

Tabulka č. 12 *Korelace mezi flow a intrinsickou motivací*

Výsledné hodnoty obou výzkumů jsou v případě škál intrinsické motivace a identifikované regulace takřka totožné, u externí regulace a amotivace velmi podobné. V kontextu výsledků mého výzkumu je toto srovnání velmi potěšující. Nepřímo se tím potvrzuje kvalita dotazníků, které jsem pro svůj výzkum zvolil, a zároveň se tím potvrzuje výsledek, že flow nejsilněji ze všech sledovaných proměnných koreluje s vnitřní motivací. Jinými slovy řečeno, na prožitek flow má největší vliv, vnímá-li žák hru na nástroj jako zajímavou, zábavnou a příjemnou aktivitu, při níž se cítí dobře.

3.2. Kvalitativní výzkum

Cílem kvalitativního výzkumu bylo prohloubit poznatky získané v kvantitativním výzkumu o další témata, která nebylo možné zkoumat pomocí dotazníků. Zejména mě zajímalo, co konkrétně mělo u jednotlivých žáků hlavní vliv na to, že se jejich motivace k hudbě v průběhu studia změnila směrem k vnitřní motivaci, což se odehrálo – jak se během rozhovorů ukázalo – u všech dotazovaných žáků. Diskuzi jsem uspořádal podle jednotlivých výzkumných otázek ve stejném pořadí jako v kapitole 2.3.

Jak se vyvíjela motivace studenta ke hře na hudební nástroj v průběhu studia?

Studenti Vašek, Anežka a Katka shodně uvedli, že je první roky studia nebavily. Z hlediska teorie sebedeterminace lze hovořit o stavu externě regulované extrinsické motivace, případně regulace introjektované. Všichni tři studenti setrvali v tomto typu motivace až do nástupu raného dospívání (kolem jedenáctého až dvanáctého roku). Pak došlo k výrazné změně, což odpovídá závěrům Ryanova výzkumu, že dospělý člověk

může relativně rychle internalizovat kterýkoliv stupeň motivace (Ryan, 1995). V našem případě se ovšem nejednalo o dospělé osoby, ale jedenáctileté děti, což je zajímavý poznatek, rozšiřující Ryanovo pozorování. Výsledky kvalitativního výzkumu naznačují, že již v tomto věku může dojít k rychlé proměně motivace extrinsické v motivaci intrinsickou.

Je pozoruhodné, že výrazný zlom ve vztahu ke studiu nastal u Vaška, Anežky i Katky ve stejném období kolem jedenácti let. I když se důvody změny v detailech liší, všichni tři studenti jinými slovy uvádějí, že příčinou změny byla větší míra autonomie, kterou začali v tomto období pociťovat. Výroky studentů potvrzují teoretické předpoklady, podle nichž je právě míra pociťované autonomie jednou ze základních podmínek rozvoje intrinsické motivace (Deci, Ryan, 2002). Příběh Anežky navíc koresponduje s další premisou teorie sebedeterminace, která vychází z toho, že intrinsickou motivaci nelze rozvíjet v prostředí, v němž panuje pocit strachu a ohrožení. Teprve ve chvíli, kdy její rodiče upustili od přísného dozoru a Anežka přestala navštěvovat hodiny učitele, kterého se bála, začalo ji studium bavit.

Vývoj motivace studenta Matouše probíhal odlišně. Matouš uvádí, že ho od počátku studia hudba bavila a jeho zájem o ni se stále prohluboval. Neprožil žádné delší období nezájmu nebo odporu vůči studiu. Matoušův hudební vývoj poměrně přesně odpovídá charakteristikám mimořádně nadáných dětí, které mimo jiné často vykazují vysokou míru vnitřní motivace, silný zájem o určitou oblast, vytrvalost a houževnatost při řešení úkolů (Hříbková, 2009).

Co student prožívá během hraní na hudební nástroj?

Otázka směřující k prožívání studentů navazuje na problematiku prožívání flow při hře na hudební nástroj. Všichni studenti uvádí, že jsou jejich prožitky při hře spíše kladné. Popis prožívání odpovídá v několika aspektech charakteristice flow, jak ji popsal Csikszentmihalyi (viz teoretická část). Někteří studenti prožívají negativní pocity před vystoupením na veřejnosti, během hry ale nepříjemné pocity mizí. Výpovědi studentů na toto téma jsou ve shodě s výsledky kvantitativního výzkumu, v němž jsem zjistil vysokou míru korelace mezi intrinsickou motivací a flow. Dotazovaní studenti v rozhovorech zmiňují, že jsou ke studiu vnitřně motivováni a při hraní na nástroj popisují prožitky flow.

Jaký vliv měli rodiče studenta na jeho studium?

Všichni čtyři studenti konstatují, že největší vliv měli jejich rodiče v samotných začátcích studia. U všech čtyř to byli také jejich rodiče, kteří dali první impuls ke studiu v ZUŠ. Jinak byl ale vliv rodičů u jednotlivých studentů velmi různorodý (od velmi pevného vedení až po liberální přístup k výchově). To odpovídá závěrům studií Colangela a Dettmanna (1983) nebo Sosniakové (1985), v nichž se ukázalo, že neexistuje jeden typický vzorec rodinných poměrů nadaných dětí (více v kapitole 7.2).

Jak ovlivnila intenzita cvičení kvalitu hry na nástroj?

Jak jsem podrobně referoval v kapitole 7.3., určitá část odborníků se pře o to, do jaké míry je kvalita hudebního výkonu výsledkem intenzivního cvičení a do jaké míry výsledkem talentu a vnitřní motivace. Například Ericsson, Krampe a Tesch-Römer (1993) považují intenzivní cvičení za klíčový faktor v rozvoji hudebních dovedností. Tito autoři také tvrdí, že pokud je daná činnost prováděna převážně pro radost, tak v ní obvykle nedochází k výraznějšímu rozvoji, neboť člověk pouze opakuje to, co si už dříve osvojil. Naopak Winnerová (2000a, 2000b) kritizuje Ericssona i Slobodu za to, že podceňují vliv vrozených dispozic.

Pokud bych měl soudit podle sdělení žáků, s nimiž jsem vedl rozhovory, byla vždy na prvním místě vnitřní motivace, která teprve způsobila, že žák začal intenzivněji cvičit. Ani v jednom případě to nebylo tak, že by byl hlubší vztah k hudbě vyvolán pouze vyšší intenzitou cvičení. Pokud žáky hra z různých důvodů netěšila, omezovali také cvičení. Ani v případě Anežky, která byla svými rodiči od začátku nucena cvičit hodinu denně, nelze hovořit o nějakém výrazném kvalitativním posunu oproti jiným žákům. Až v době, kdy si ke hraní našla vnitřní motivaci, začala se její hra výrazně měnit k lepšímu.

Jaký vliv měli učitelé studenta na jeho studium?

Všichni dotazovaní studenti se shodují v tom, že učitelé podstatně ovlivnili jejich studium (ať v pozitivním nebo negativním smyslu). Takový závěr neodpovídá zjištěním z kvantitativního výzkumu, v němž vyšla pouze slabá korelace mezi skórem z dotazníku flow a dotazníku učitel. Na základě čtyř provedených interview lze těžko

činit závěry, co je příčinou této disproporce. Osobně si to vysvětluji tak, že jsem v kvantitativním výzkumu oslovil všechny žáky školy, bez rozdílu nadání nebo studijních výsledků, kdežto v případě těchto rozhovorů jsem vytipoval pouze nadané žáky, kteří dosahují výborných výsledků. Lze předpokládat, že takovýto typ studentů má mnohem bližší vztah ke svým učitelům, než studenti, které studium příliš nebaví nebo k němu nemají dobré předpoklady.

Jak ovlivnila hra v hudebních souborech motivaci studenta?

Všichni čtyři respondenti uvedli, že je pro ně souborová hra velmi důležitá. Vzhledem k tomu, že všichni popisují své pocity při hře jako flow, odchylují se tak od závěrů kvantitativního výzkumu, v němž nebyla prokázána souvislost mezi prožíváním flow a souborovou hrou. To je zřejmě dáno – stejně jako v případě vlivu učitelů – jiným rozložením výzkumného souboru oproti kvantitativnímu výzkumu. Ukazuje se, že pro žáky s vyšší mírou nadání a vnitřní motivace je pravděpodobně souborová hra důležitější než pro ostatní žáky. Tuto hypotézu by bylo ovšem nutné ještě dál prověřit v rozsáhlejším kvalitativním výzkumu.

Z výsledků kvalitativního výzkumu je zřejmé, že studenti s vysokou mírou vnitřní motivace, kteří studují v ZUŠ delší dobu, vnímají zkoumané otázky poněkud odlišně než ostatní žáci. Na rozdíl od výsledků dotazníkového šetření si tyto žáci vysoce cení souborové hry a potvrzují tak mou hypotézu, že souborová hra pozitivně ovlivňuje vnitřní motivaci. Pravděpodobně to ale platí jen pro studenty nadané a vnitřně motivované, kteří již umí docenit přínos souborové hry pro rozvoj hudebních schopností. Ve shodě s teoretickými předpoklady tyto studenti prožívají při hře flow. Stejně jako v kvantitativním výzkumu se neprokázala těsnější souvislost mezi vnitřní motivací a vlivem rodičů. Naopak se ukazuje, že pro tyto studenty je velmi důležitá osobnost učitele. Výpovědi studentů také svědčí o tom, že - ve shodě s teorií sebedeterminace - je pro všechny důležitá určitá míra autonomie, která podporuje jejich intrinsickou motivaci.

3.3. Limity výzkumu

Jsem si vědom toho, že použití nestandardizovaných dotazníků není pro kvantitativní výzkum optimální. V ideálním případě bych vždy volil standardizované dotazníky, prověřené na reprezentativním vzorku respondentů. Bohužel jsem takové dotazníky neměl k dispozici, proto jsem byl nucen vyvinout vlastní výzkumné nástroje. Tento handicap jsem se snažil eliminovat zapojením dalších odborníků do přípravy dotazníků a zejména předvýzkumem s kvantitativní statistickou analýzou, která prověřila použitelnost dotazníků pro výzkum.

V případě měření flow vnímám jako do jisté míry problematické už samotné použití dotazníků. Rizika této metody při měření flow si uvědomoval i Csikszentmihalyi (1997), který se obával, že paměť má po určitém časovém odstupu tendenci zkreslovat to, co jsme prožili. Respondent vnímá ve chvíli, kdy vyplňuje dotazník, své dřívější pocity jinak, než ve chvíli, kdy je prožíval. Csikszentmihalyi proto ve snaze o co možná nejvíce reliabilní měření flow vyvinul metodu, kterou nazval **The Experience Sampling Method** (ESM). Účastník jeho výzkumu měl k dispozici jednoduché zařízení, které v nepravidelných cyklech vydávalo zvukový signál. Po zaznění signálu vyplnil respondent ve formuláři, který měl stále u sebe, odpovědi na otázky týkající se toho, kde právě je, co dělá, co prožívá, jak moc se cítí motivovaný atd. Tímto způsobem se Csikszentmihalyi snažil zkrátit na minimum časový odstup od prožitku a získat data bezprostředně ve chvíli, kdy respondent něco prožíval (Csikszentmihalyi, 1997). V případě mého výzkumu není podobný způsob sběru dat samozřejmě myslitelný, kromě toho nepovažuji ani tuto metodu za zcela spolehlivou.

Jakou hodnotu tedy mají data získaná z Dotazníku flow? Domnívám se, že i přes časový odstup od prožívání flow, s nímž žáci k vyplnění dotazníku přistupovali, mohou získaná data poskytnout cenné informace. Jednotlivé položky dotazníku jsou formulovány tak, aby na žáky při vyplňování působila co možná nejméně sociální desirabilita. Položky typu „*Při hraní si neuvědomuji, že mám hlad nebo žízeň.*“ nebo „*Při hraní zapomínám na běžné starosti.*“ by v žácích – vzhledem k „neutrálnosti“ jejich obsahu – neměly vyvolat dojem, že existuje nějaká správná odpověď, která je od nich očekávána. Tato vlastnost položek dotazníku flow vychází z Csikszentmihalyim podrobně popsanych charakteristik prožitku flow, které považuji za jednu z předností

tohoto konceptu. Pokud tedy žák u položky Dotazníku flow uvedl, jak často prožívá popsany typ chování, nenacházím důvod o jeho tvrzení pochybovat.

Metodologické potíže nastaly i při zjišťování motivace žáků. V případě Dotazníku motivace se sice jedná o dotazník, jehož originální verze byla dostatečně statisticky prověřena, u jeho překladu ale nebyla provedena standardizace pro českou populaci. Z toho důvodu jsem také v případě Dotazníku motivace provedl kvantitativní statistickou analýzu v rámci předvýzkumu.

Stejným způsobem jsem postupoval i v případě Dotazníku učitel. Data získaná z tohoto dotazníku považuji za nejvíce problematická. Jednotlivé škály (podpora autonomie, kompetence, vztahu a nastavení optimálních výzev) nabízejí velmi široké spektrum možných projevů chování, které odpovídá daným kategoriím. V ideálním případě bych postupoval tak, že bych seskupil mnohem větší počet položek, které bych následně prověřil faktorovou analýzou a dalšími statistickými metodami na dostatečně velkém souboru respondentů.

I přes všechny uvedené nedostatky jsem s výslednou podobou všech tří dotazníků spokojen. V provedených statistických analýzách vykazovaly relativně vysokou reliabilitu a pro účely mého výzkumu mi poskytly data, která umožňují získat odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Dosažené výsledky do jisté míry relativizuje i počet respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu ($N = 108$). Jsem si vědom toho, že závěry, k nimž jsem došel, je možné vztahovat pouze na ZUŠ Trutnov, v níž byl výzkum proveden. Na druhou stranu je třeba říci, že 108 respondentů představuje 89 % všech žáků učitelů, kteří se zúčastnili výzkumu. To představuje poměrně komplexní obraz celého hudebního oboru jedné základní umělecké školy, která v žádných parametrech nezaostává za jinými srovnatelnými školami, což je výsledek, který má přinejmenším orientační hodnotu.

3.4. Možnosti dalšího výzkumu

V případě dalšího výzkumu by bylo vhodné prověřit výše uvedené výsledky na větším vzorku respondentů a zapojit do výzkumu další základní umělecké školy. Porovnáním výsledků z různých škol by bylo možné zjistit, do jaké míry byly výsledky ovlivněny specifickými podmínkami ZUŠ Trutnov a do jaké míry je lze zobecnit.

Bylo by také vhodné, získat data od žáků z různých souborů a orchestrů. Ačkoli se v mém výzkumu neprojevyly statisticky významné rozdíly mezi prožíváním flow u žáků, kteří hrají na nástroj pouze sólově, a žáků, kteří navštěvují orchestr nebo soubor, neznamená to, že je tento výsledek možné zobecnit. Tento výsledek se týká pouze žáků a souborů ZUŠ Trutnov. Zajímalo by mě, jak by výsledek vypadal, pokud by se do výzkumu zapojil větší počet souborů a orchestrů různého složení a zaměření. Stále se totiž domnívám, že by se u souborové hry mohlo projevit intenzivnější prožívání flow, protože zážitek souhry s jinými hráči bývá hudebníky řazen mezi nejintenzivnější hudební zážitky.

Přistoupil bych také k úpravě použitých dotazníků. Změny by se týkaly zejména Dotazníku učitel, u něhož bych ve spolupráci s odborníky vytvořil další položky a v pilotní studii je prověřil faktorovou analýzou. Dotazník flow bych upravil a doplnil tak, aby bylo možné – stejně jako v případě výzkumů Massiminiho a Carliho (1988) nebo Csikszentmihalyie (1997) – určit, jaké další pocity, kromě flow, prožívají žáci při hře na hudební nástroj.

Kvalitativní část výzkumu otevřela další výzkumné oblasti, které by bylo vhodné dále prozkoumat. Ukázalo se, že v období raného dospívání došlo u tří ze čtyř respondentů k významné změně motivace. Zajímavé přitom bylo, že u jednotlivých studentů způsobily změnu odlišné faktory (seznámení žáka se základy improvizace, změna učitele a možnost hrát vlastní skladby). V dalším výzkumu bych se proto zaměřil na otázku možné souvislosti věku studentů a jejich motivace.

V kvantitativním ani kvalitativním výzkumu jsem se nezabýval problematikou hudebních žánrů a jejich vlivu na motivaci žáků. Jak ale naznačují provedené rozhovory, i tento aspekt hraje u některých studentů ve vztahu k jejich motivaci významnou roli (například studenta Vaška nebaví interpretačně zaměřené studium hudby a preferuje improvizaci; Anežku zase nebaví klasická hudba). Také zde se nabízí příležitost k dalšímu výzkumu.

IV. ZÁVĚR

V teoretické části své rigorózní práce jsem zpracoval základní přehled problematiky intrinsické motivace. Zvláštní pozornost jsem věnoval teorii sebedeterminace autorů Ryana a Deciho (1996, 2000), jejichž teoretické dílo je možné považovat za základní zdroj pro studium dané problematiky. Dále jsem se věnoval problematice teorie flow, s akcentem na Csikszentmihalyiovu výzkumné závěry (Csikszentmihalyi, 1975, 1996, 1997, 1988, 1999). V závěru teoretické části vymezuji, v jakém smyslu používám pojmy dovednost – schopnost – nadání a podávám stručný přehled poznatků týkajících se čtyř faktorů ovlivňujících rozvoj hudebních schopností.

Výzkumná část práce vychází z poznatků uvedených v části teoretické, na jejichž základě jsem sestavil dva původní dotazníky a adaptoval anglický dotazník SIMS. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci základních uměleckých škol k hudbě vnitřně motivováni, do jaké míry prožívají při hře na hudební nástroj flow a s kterými psychologickými aspekty tento typ prožívání souvisí.

Prokázalo se, že žáci ZUŠ se domnívají, že zažívají flow relativně velmi často. U většiny sledovaných proměnných se potvrdila statisticky významná souvislost s flow, výsledky ale ukazují, že se jedná o méně těsné vztahy. Výjimkou byl vztah mezi flow a intrinsickou motivací, kde byla prokázána výraznější souvislost. Neprokázalo se, že by prožitek flow souvisel s hrou v hudebních souborech (tento výsledek by ale bylo nutné ještě prověřit na širším spektru hudebních souborů). Neprokázala se také souvislost mezi flow a rozsahem domácího cvičení, délkou hry na nástroj nebo pohlavím respondentů. Výsledky výzkumu naznačují, že prožitek flow souvisí s více faktory najednou. Pravděpodobně tedy musí dojít k optimální souhře mnoha faktorů, které ve výsledku ovlivní, že žák při hře prožívá flow.

Mezi pozitivní zjištění výzkumné části řadím vysokou míru vnitřní motivace žáků ke hře na hudební nástroj, převážně kladné hodnocení učitelů z pohledu žáků a minimální počet nemotivovaných žáků.

Kvalitativní výzkum měl za cíl doplnit výsledky kvantitativního výzkumu o další poznatky, které nebylo možné získat pomocí kvantitativních dotazníků. Tento účel provedené rozhovory splnily. Výsledky výzkumu naznačují, že žáci s vysokou mírou vnitřní motivace vnímají faktory zkoumané v kvantitativní části poněkud odlišně

než ostatní žáci. Ve srovnání s výsledky kvantitativního výzkumu je pro ně mnohem důležitější hra v hudebních souborech. Jejich výpovědi také svědčí o významnější souvislosti mezi osobností učitele a vnitřní motivací ke hře. Ve shodě s výsledky kvantitativního výzkumu se ani v kvalitativním výzkumu neprojevila těsnější souvislost mezi flow a rozsahem domácího cvičení, délkou hry na nástroj nebo pohlavím respondentů.

Základní umělecké školství se nachází spíše na okraji zájmu pedagogicko-psychologického výzkumu, z toho důvodu spatřuji význam výzkumné části této práce především v tom, že se mi podařilo zmapovat alespoň malou část oblasti, jíž je u nás věnováno minimum pozornosti.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AMABILE, Teresa M., William DEJONG a Mark R. LEPPER, 1976. Effects of Externally Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1976, roč. 34, č. 1, s. 92-98.
- ANDERSON, Rosemarie, Sam T. MANOOGIAN a J. Steven REZNICK, 1976. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976, roč. 34, č. 5, s. 915-922. ISSN 00223514. DOI: 10.1037/0022-3514.34.5.915.
- BOŘEK, Lubor et al., 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 63 s. ISBN 978-80-87000-37-3.
- BLOOM, Arvid J. a Paula SKUTNICK-HENLEY, 2005. Facilitating Flow Experiences Among Musicians. *American Music Teacher*. 2005, roč. 54, č. 5, s. 24-28. ISSN 00030112.
- BLOOM, Benjamin S a Lauren A SOSNIAK, 1985. *Developing talent in young people*. 1st ed. New York: Ballantine Books, 1985, x, 557 p. ISBN 03-453-1509-X.
- COLANGELO, Nicholas a David F. DETTMANN, 1983. A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*. 1983, roč. 50, č. 1, s. 20-27. ISSN 00144029.
- COVINGTON, Martin V., 2000. Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*. 2000, roč. 9, č. 1, s. 22-25. ISSN 14678721. DOI: 10.1111/1467-8721.00052.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1975. *Beyond boredom and anxiety*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975, xviii, 231 p. ISBN 08-758-9261-2.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1996. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Překlad Eva Hauserová. Praha: Lidové noviny, 1996, 399 s. Psychologie P, sv. 6. ISBN 80-710-6139-5.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1997. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. 1st ed. Překlad Eva Hauserová. New York: BasicBooks, 1997, ix, 181 p. Psychologie P, sv. 6. ISBN 04-650-4513-8.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1999. If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*. 1999, roč. 54, č. 10, s. 821-827. ISSN 0003066X. DOI: 10.1037/0003-066X.54.10.821.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly a Isabella S. CSIKSZENTMIHALYI, 1988. *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988, xiv, 416 p. ISBN 05-213-4288-0.

- CUSTODERO, Lori A., 2002. Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. *Arts Education Policy Review*. 2002, roč. 103, č. 3, s. 3-9. ISSN 10632913.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
- DECI, Edward L., 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1971, roč. 18, č. 1, s. 105-115. ISSN 00223514.
- DECI, Edward L., 13.8.2012. Promoting Motivation, Health, and Excellence Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity, 2012. In: *Youtube* [online]. 2012 [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>
- DECI, Edward L., Allan J. SCHWARTZ, Louise SHEINMAN a Richard M. RYAN, 1981. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*. 1981, roč. 73, č. 5, s. 642-650. ISSN 00220663. DOI: 10.1037/0022-0663.73.5.642.
- DECI, Edward L., Robert J. VALLERAND, Luc G. PELLETIER a Richard M. RYAN, 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 1991, roč. 26, 3/4, s. 325-346. ISSN 00461520.
- DECI, Edward L., Haleh EGHARARI, Brian C. PATRICK a Dean R. LEONE, 1994. Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*. 1994, roč. 62, č. 1, s. 119-142. ISSN 00223506. DOI: 10.1111/1467-6494.ep9406221281.
- DECI, Edward L., Richard KOESTNER a Richard M. RYAN, 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 1999, roč. 125, č. 6, s. 627-668. ISSN 00332909. DOI: 10.1037/0033-2909.125.6.627.
- DECI, Edward L., John NEZLEK a Louise SHEINMAN, 1981. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1981, roč. 40, č. 1, s. 1-10. ISSN 19391315. DOI: 10.1037/0022-3514.40.1.1.
- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 1996. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*. 1996, roč. 8, č. 3, s. 165-183. ISSN 10416080.
- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000, roč. 55, č. 1, s. 68-78. ISSN 0003066X. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2000b. The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, roč. 11, č. 4, s. 227-268. ISSN 1047840X.
- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, x, 470 p. ISBN 15-804-6108-5.
- DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 2011. Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*. 2011-02-28, roč. 22, č. 1, s. 17-22. ISSN 1047-840x.
- DECHARMS, Richard, 1977a. Pawn OR Origin? Enhancing Motivation In Disaffected Youth. *Educational Leadership*. 1977, roč. 34, č. 6, s. 444-448. ISSN 00131784.
- DECHARMS, Richard, 1977b. Students Need Not Be Pawns. *Theory Into Practice*. 1977, roč. 16, č. 4, s. 296-301. ISSN 00405841.
- DECHARMS, Richard, 1992. Personal causation and the origin concept. In: SMITH, Charles P. *Motivation and personality: handbook of thematic content analysis*. New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1992, xvi, 708 p. ISBN 05-214-0052-X.
- DECHARMS, Richard a Marion S. MUIR, 1978. Motivation: social approaches. *Annual Review of Psychology*. 1978, roč. 29, č. 1, s. 91-113. ISSN 00664308.
- DECHARMS, Richard, Virginia CARPENTER a Aharon KUPERMAN, 1965. The "Origin-Pawn" Variable in Person Perception. *Sociometry*. 1965, roč. 28, č. 3, s. 241-258. ISSN 00380431.
- ERICSSON, K. Anders, Ralf T. KRAMPE a Clemens TESCH-RÖMER, 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*. 1993, roč. 100, č. 3, s. 363-406. ISSN 0033295X. DOI: 10.1037/0033-295X.100.3.363.
- ERIKSON, Erik H, 1996. *Osm věků člověka*. Praha: Portál, 1996, 21 s.
- FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
- GLENNIE, Evelyn, 2003. Evelyn Glennie: How to truly listen, 2007. In: *TED: ideas worth spreading* [online]. 2003 [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/lang/en/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html
- GREENE, David a Mark R. LEPPER, 1974. Effects of Extrinsic Rewards on Children's Subsequent Intrinsic Interest. *Child Development*. 1974, roč. 45, č. 4, s. 1141-1145. ISSN 00093920. DOI: 10.1111/1467-8624.ep12117087.

- GROLNICK, Wendy S. a Richard M. RYAN, 1989. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. 1989, roč. 81, č. 2, s. 143-154. ISSN 00220663. DOI: 10.1037/0022-0663.81.2.143.
- GROLNICK, Wendy S., Richard M. RYAN a Edward L. DECI, 1991. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*. 1991, roč. 83, č. 4, s. 508-517. ISSN 00220663. DOI: 10.1037/0022-0663.83.4.508.
- HARGREAVES, David J., 1996. The development of artistic and musical competence. In: DELIÈGE, Irène a John A SLOBODA. *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996, xiv, 222 p.:. ISBN 01-985-2332-7.
- Historie akademie, 2010. *Akademie výtvarných umění v Praze* [online]. 2010 [cit. 2013-01-22]. Dostupné z: <http://www.avu.cz/category/avu-menu/akademie/historie-akademie>
- Historie Pražské konzervatoře, 2009. *Pražská konzervatoř: The Prague Conservatoire* [online]. 2009 [cit. 2013-01-22]. Dostupné z: <http://www.prgcons.cz/historie>
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.
- HOSKOVEC, Jiří, Milan NAKONEČNÝ a Miluše SEDLÁKOVÁ, 2002. *Psychologie XX. století: některé významné směry a školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 295 s. ISBN 80-246-0300-4.
- JACKSON, Susan A. a Robert C. EKLUND, 2002. Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 2002, roč. 24, č. 2, s. 133-150. ISSN 15432904.
- JACKSON, Susan A. a Herbert MARSH, 1996. Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 1996, roč. 18, č. 1, s. 17-35. ISSN 15432904.
- KOESTNER, Richard, Richard M. RYAN, Frank BERNIERI a Kathleen HOLT, 1984. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*. 1984, roč. 52, č. 3, s. 233-248. ISSN 00223506. DOI: 10.1111/1467-6494.ep7390802.
- KOMÁREK, Tomáš a Klára BORŮVKOVÁ, 2009. *Vliv hudebního vzdělávání v ZUŠ na rozvoj osobnosti žáků: kvantitativní výzkum*. Praha. Seminární práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie. Vedoucí seminární práce Radvan Bahbouh.

- KOWAL, John a Michelle S. FORTIER, 1999. Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*. 1999, roč. 139, č. 3, s. 355-368. ISSN 19401183. DOI: 10.1080/00224549909598391.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- LEPPER, Mark R., David GREENE a Richard E. NISBETT, 1973. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973, roč. 28, č. 1, s. 129-137. ISSN 00223514. DOI: 10.1037/h0035519.
- LEPPER, Mark R. a David GREENE, 1975. Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1975, roč. 31, č. 3, s. 479-486. ISSN 00223514.
- MAN, František a Emil ŘEPKA, 2005. Výkonová motivace a flow prožitek: Kompatibilita nebo kontraverze. In KIRCHNER, J. *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí n. Labem : Univerzita J. E. Purkyně, s. 75–84.
- MAREŠ, Jiří, František MAN a Ludmila PROKEŠOVÁ, 1996. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*. roč. 46, mimořádné číslo, s. 5–17. ISSN 3330-3815.
- MASSIMINI, Fausto a Massimo CARLI, 1988. Systematic assessment of flow in daily experience. In CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly a Isabella Selega CSIKSZENTMIHALYI. *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988, xiv, 416 p. ISBN 05-213-4288-0.
- MIKŠÍK, Oldřich, 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 273 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-802-4613-048.
- MILLER, William R. a Martin E. SELIGMAN, 1975. Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*. 1975, roč. 84, č. 3, s. 228-238. ISSN 0021843X. DOI: 10.1037/h0076720.
- MONETA, Giovanni B. a Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, 1996. The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*. 1996, roč. 64, č. 2, s. 275-310. ISSN 14676494. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x.
- PARKER, Louise E. a Mark R. LEPPER, 1992. Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992, roč. 62, č. 4, s. 625-633. ISSN 00223514. DOI: 10.1037/0022-3514.62.4.625.

- PETERSON, Jean Sunde, 2001. Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*. 2001, roč. 45, č. 4, s. 236-250. ISSN 19349041. DOI: 10.1177/001698620104500402.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-717-8146-0.
- RÉVÉSZ, Géza, 2001. *Introduction to the psychology of music*. Mineola, NY: Dover Publications, 2001, xiii, 265 p. ISBN 04-864-1678-X.
- RATHUNDE, Kevin, 1988. Optimal experience and the family context. In CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly a Isabella Selega CSIKSZENTMIHALYI. *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988, xiv, 416 p. ISBN 05-213-4288-0.
- RHEINBERG, Falko, František MAN a Jiří MAREŠ, 2001. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*. roč. 51, č. 2, s. 155–184.
- RYAN, Richard M., 1982. Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1982, roč. 43, č. 3, s. 450-461. ISSN 00223514.
- RYAN, Richard M., 1995. Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*. 1995, roč. 63, č. 3, s. 397-427. ISSN 00223506. DOI: 10.1111/1467-6494.ep9510042298.
- RYAN, Richard M. a Wendy S. GROLNICK, 1986. Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1986, roč. 50, č. 3, s. 550-558. ISSN 00223514.
- RYAN, Richard M., Valerie MIMS a Richard KOESTNER, 1983. Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1983, roč. 45, č. 4, s. 736-750. ISSN 00223514.
- RYAN, Richard M., Jerome D. STILLER a John H. LYNCH, 1994. Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*. 1994, roč. 14, č. 2, s. 226-249. ISSN 15525449. DOI: 10.1177/027243169401400207.
- Ředitel školy. *Ředitel školy.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-01-12]. Dostupné z: <http://www.reditelskoly.cz/show.asp?id=889>
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 5. Praha : Grada Publishing. 200 s. ISBN 978-80-247-1147-4.
- SACKS, Oliver W., 2009. *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Vyd. 1. Překlad Dana Balatková. Praha: Dybbuk, 2009, 375 s. ISBN 978-808-6862-927.

- *Self-Determination Theory: An Approach To Human Motivation And Personality*, 2012. [online]. 2012 [cit. 2013-01-12]. Dostupné z: <http://www.selfdeterminationtheory.org/>
- SHERNOFF, David J., Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, Barbara SHNEIDER a Elisa Steele SHERNOFF, 2003. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*. 2003, roč. 18, č. 2, s. 158-176. ISSN 10453830. DOI: 10.1521/scpq.18.2.158.21860.
- SLOBODA, John A. a Jane W. DAVIDSON, 1996. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*. 1996, roč. 87, č. 2, s. 287-309. ISSN 00071269.
- SOSNIAK, Lauren. A., 1985. Learning to Be a Concert Pianist. In: BLOOM, Benjamin S. a Lauren A. SOSNIAK. *Developing talent in young people*. 1st ed. New York: Ballantine Books, 1985, x, 557 p. ISBN 03-453-1509-X.
- STERNBERG, Robert J. a Wendy M. WILLIAMS, 2002. *Educational psychology*. 1st ed. Boston: Allyn and Bacon, c2002, xxiii, 616 p. ISBN 03-210-1184-8.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- VALLERAND, Robert J., Michelle S. FORTIER a Frédéric GUAY, 1997. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997, roč. 72, č. 5, s. 1161-1176. ISSN 00223514. DOI: 10.1037/0022-3514.72.5.1161.
- VALLERAND, Robert J. a Greg REID, 1984. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*. 1984, roč. 6, č. 1, s. 94-102. ISSN 0163433X.
- VALLERAND, Robert J. a Greg REID, 1988. On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1988, roč. 20, č. 3, s. 239-250. ISSN 0008400X. DOI: 10.1037/h0079930.
- WINNER, Ellen, 2000. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. 2000, roč. 55, č. 1, s. 159-169. ISSN 0003066X. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.159.
- WINNER, Ellen, 2000. Giftedness: Current Theory and Research. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*. 2000, roč. 9, č. 5, s. 153-156. ISSN 09637214.

VI. PŘÍLOHY

Příloha 1 – Kvantitativní analýza dotazníků

Kvantitativní analýza dotazníků byla provedena ve dvou fázích. V první fázi jsem v položkové analýze prověřil obtížnost položek. V druhé fázi jsem provedl výpočet reliability (Cronbach α) pro jednotlivé škály. Všechny výpočty byly provedeny v rámci předvýzkumu na vzorku 30 žáků ZUŠ Trutnov.

1. Kvantitativní položková analýza

a) U každé položky jsem nejdříve zjišťoval obtížnost položky. V prvním kroku jsem spočítal aritmetický průměr (μ) bodových zisků jednotlivých položek. Dále jsem dle vzorce: $\mu - \text{nejmenší hodnoty škály} / \text{max. hodnota škály} - \text{min. hodnota škály}$ spočítal hodnotu obtížnosti položky. Kritérium pro vyhovující položku byl interval $<0,1;1>$. Tomuto kritériu vyhověly všechny položky.

b) Po výpočtu obtížnosti položek jsem v programu SPSS 18 spočítal korelace mezi bodovými zisky položek jednotlivých škál a hrubým skórem celých škál. Pro výpočet korelačních koeficientů jsem použil metodu Spearmanovy pořadové korelace. Kritérium pro vyhovující položku byl interval $<0,2;1>$.

Výpočet korelace jsem opakoval celkem třikrát. Po prvním výpočtu korelací byly vyřazeny dvě položky, po druhém výpočtu byla vyřazena jedna položka. Po třetí korelaci již vyhověly všechny položky.

Konkrétně se jednalo o následující výpočty:

- **Korelace všech položek flow s celkovým hrubým skórem škály flow.**
 - Po první korelaci **nevyhověly** položky č. 14 ($r_s = 0,159$) a č. 18 ($r_s = 0,182$).
 - Po druhé korelaci (bez položek č. 14 a 18) **nevyhověla** ještě položka č. 16 ($r_s = 0,194$).
 - Po třetí korelaci (bez položky č.16) vyhověly všechny položky.
- **Korelace položek škály intrinsická motivace s celkovým hrubým skórem intrinsická motivace.**
 - Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.

- **Korelace položek škály identifikovaná regulace s celkovým hrubým skórem škály identifikovaná regulace.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.
- **Korelace položek škály externí regulace s celkovým hrubým skórem škály externí regulace.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu. **Položka č. 3** sice také při korelaci s celkovým hrubým skórem vyhověla kritériu ($r_s = 0,374$), ale vykazovala velmi slabé korelace s ostatními položkami této škály, v jednom případě dokonce korelaci zápornou (tabulka č. 13). Z toho důvodu jsem položku č. 3 z Dotazníku motivace vyřadil.

Correlations							
			ER3	ER7	ER11	ER15	ERHS
Spearman's rho	ER3	Correlation Coefficient	1,000	,052	-,028	,036	,374
		Sig. (2-tailed)	.	,784	,882	,849	,042
		N	30	30	30	30	30

Tabulka č. 13 *Korelace škály externí regulace*

- **Korelace položek škály amotivace s celkovým hrubým skórem škály amotivace.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.
- **Korelace položek škály podpora autonomie s celkovým hrubým skórem škály podpora autonomie.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.
- **Korelace položek škály podpora potřeby vztahu s celkovým hrubým skórem škály podpora potřeby vztahu.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.
- **Korelace položek škály podpora kompetence s celkovým hrubým skórem škály podpora kompetence.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.
- **Korelace položek škály optimální výzvy s celkovým hrubým skórem škály optimální výzvy.**
– Všechny položky vyhověly stanovenému kritériu.

2. Výpočet reliability

Po výpočtu korelací jsem v programu SPSS 18 spočítal hodnoty **Cronbach α** (již bez položek č. 14, 16 a 18 z Dotazníku flow a položky č. 3 z Dotazníku motivace). Cronbach α jsem spočítal pro všechny škály (flow, intrinsická motivace, identifikovaná regulace, externí regulace, amotivace, podpora autonomie, podpora vztahu, podpora kompetence). Výsledné hodnoty prokázaly vysokou reliabilitu dotazníků.

Výsledné hodnoty Cronbach α jednotlivých škál spočítané po třech korelacích s hrubými skóry:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	30	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

1. Flow – Cronbach α (bez položek č. 14, 16, 18)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,863	21

2. Intrinsická motivace – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,834	4

3. Identifikovaná regulace – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,741	4

4. Externí regulace – Cronbach α (bez položky č. 3)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,665	3

5. Amotivace – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,791	4

6. Podpora autonomie - Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,816	5

7. Podpora potřeby vztahu – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,717	5

8. Podpora kompetence – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,737	5

9. Optimální výzvy – Cronbach α

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,716	5

3. Validita dotazníků

V případě Dotazníku flow lze hovořit o **obsahové validitě**. Csikszentmihalyi vymezil konstrukt flow osmi základními charakteristikami (viz Teoretická část). Dotazník flow obsahuje položky pokrývající všechny charakteristiky flow (s výjimkou charakteristiky „Zpětná vazba“).

U Dotazníku učitel je prokazování validity obtížnější. V jistém smyslu je také možné hovořit o **obsahové validitě**, protože tento dotazník – stejně jako Dotazník flow

– obsahuje všechny druhy podpory intrinsické motivace, jak o nich hovoří Deci a Ryan (podpora autonomie, vztahu, kompetence a stanovování optimálních výzev). Nelze ale tvrdit, že jsem vyčerpал všechny způsoby, jakými může učitel podporovat vnitřní motivaci.

Prověřil jsem proto **pojmovou validitu**, když jsem nechal výsledné formulace dotazníku posoudit nezávislými odborníky (jednalo se o tři kolegy, učitele hudebního oboru). Domnívám se, že v případě Dotazníku učitel lze také hovořit o **face validitě**, neboť položky dotazníku přímo popisují dané kategorie (příkladem může být škála „Podpora autonomie“ a položka č. 4 „*Nechává mě, abych si na některé věci přišel sám.*“).

Validitou Dotazníku motivace jsem se nezabýval, neboť jeho originální verze byla opakovaně s pozitivním výsledkem prověřena v rámci studie Guaye, Valleranda a Blancharda (2000).

Příloha 2 – Dotazníky použité ve výzkumné části

Kolik je ti let? (zapiš číslicí do vedlejšího okénka)	
Jsem (zakroužkuj odpověď)	žena muž
Na jaký nástroj hraješ? (pokud hraješ na dva nástroje, vyber ten, který je pro tebe důležitější a jeho název napiš do vedlejšího okénka)	
Kolik let hraješ na nástroj? (zapiš číslicí do vedlejšího okénka)	
Odhadni, kolikrát týdně cvičíš? (zakroužkuj svoji odpověď)	
1x týdně 2x týdně 3x týdně 4x týdně 5x týdně 6x týdně každý den	
Odhadni, kolik minut věnuješ cvičení během jednoho dne? (počet minut napiš do vedlejšího okénka)	
Hraješ v ZUŠ v nějakém souboru, kapele nebo orchestru? (zakroužkuj správnou odpověď)	ANO NE

DOTAZNÍK Č. 1

Co prožíváš při hraní na nástroj?

V tabulce je uvedeno 21 různých odpovědí na tuto otázku. Přečti si, prosím, pozorně každou odpověď. U každé odpovědi zakroužkuj číslo, které nejlépe vystihuje, jak často se ti stává, že prožíváš to, co obsahuje odpověď (čím víc bodů, tím častěji se ti děje to, co popisuje odpověď).

1 2 3 4 5 6 7
 to se mi nikdy nestalo občas pokaždé

1. Při hraní se soustředím jen na hudbu.	1	2	3	4	5	6	7
2. Při hraní se mi stává, že úplně zapomenu na čas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Při hraní mám pocit, že se mi všechno daří tak, jak chci.	1	2	3	4	5	6	7

1 2 3 4 5 6 7
to se mi nikdy nestalo občas pokaždé

4. Při hraní si neuvědomuji , že mám hlad nebo žízeň.	1	2	3	4	5	6	7
5. Když hraju, chci to mít rychle za sebou.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mám pocit, že hraní je pořád stejné, radši bych dělal(-a) něco jiného.	1	2	3	4	5	6	7
7. Při hraní zapomínám na strach nebo obavy, že něco pokazím.	1	2	3	4	5	6	7
8. Při hraní zapomínám na to, že se cítím unavený/ná.	1	2	3	4	5	6	7
9. Při hraní se nesoustředím na to, co právě dělám.	1	2	3	4	5	6	7
10. Při hraní nemyslím na nic jiného, moc si neuvědomuji, co se děje kolem mě.	1	2	3	4	5	6	7
11. Při hraní jsem nervózní a dělám chyby.	1	2	3	4	5	6	7
12. Hraní mě unavuje a je mi nepříjemné.	1	2	3	4	5	6	7
13. Při hraní mám pocit, že ruce „samy vědí, co mají dělat“; nepřemýšlím o tom, co mám dělat v nejbližší chvíli.	1	2	3	4	5	6	7
14. Při hraní mám pocit lehkosti a nenucenosti.	1	2	3	4	5	6	7
15. Při hraní mám pocit, že se nechávám hudbou „unášet“.	1	2	3	4	5	6	7
16. Když hraju, mám pocit, že to jde samo.	1	2	3	4	5	6	7
17. Při hraní si uvědomuji jen to, co se děje teď a tady (nemyslím na to, co budu dělat později nebo co jsem udělal/la).	1	2	3	4	5	6	7
18. Při hraní se bojím, že to pokazím.	1	2	3	4	5	6	7
19. Při hraní zapomínám na běžné starosti.	1	2	3	4	5	6	7
20. Mám pocit, že hraní je hlavně dřina a námaha.	1	2	3	4	5	6	7
21. Často jsem překvapen/na, kolik času během hraní uběhlo.	1	2	3	4	5	6	7

DOTAZNÍK Č. 2

Proč se v současnosti věnuješ hraní na nástroj?

V tabulce je uvedeno 15 různých odpovědí na tuto otázku. Přečti si pozorně každou odpověď a rozhodni se, jak moc s touto odpovědí souhlasíš.

U každé odpovědi, prosím, zakroužkuj číslo, které nejlépe vystihuje tvůj názor (čím víc bodů dáš, tím víc s odpovědí souhlasíš).

1 2 3 4 5 6 7
vůbec nesouhlasím tak napůl naprosto souhlasím

Proč se v současnosti věnuješ hraní na nástroj?

1. Protože si myslím, že je to zajímavá aktivita.	1	2	3	4	5	6	7
2. Dělán to pro svoje vlastní dobro.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je asi hodně dobrých důvodů, proč by se mělo hrát na nástroj, osobně teď ale žádný nevidím.	1	2	3	4	5	6	7
4. Protože si myslím, že je to příjemná aktivita.	1	2	3	4	5	6	7
5. Protože si myslím, že hrát na nástroj je pro mě dobré.	1	2	3	4	5	6	7
6. Protože hraní na nástroj je něco, co musím dělat.	1	2	3	4	5	6	7
7. Na nástroj sice hraju, ale nevím, jestli to má nějaký smysl.	1	2	3	4	5	6	7
8. Protože si myslím, že je to zábavná aktivita.	1	2	3	4	5	6	7
9. Protože jsem se pro to sám rozhodl/la.	1	2	3	4	5	6	7
10. Protože nemám jinou volbu.	1	2	3	4	5	6	7
11. Nevím, nevidím nic, co by mi to dávalo.	1	2	3	4	5	6	7
12. Protože se při hraní cítím dobře.	1	2	3	4	5	6	7
13. Protože si myslím, že je pro mě tato aktivita důležitá.	1	2	3	4	5	6	7
14. Protože mám pocit, že na nástroj musím hrát.	1	2	3	4	5	6	7
15. Hraju sice na nástroj, ale nejsem si jistý/tá, jestli je to ta správná aktivita, které bych se měl/la dál věnovat.	1	2	3	4	5	6	7

DOTAZNÍK Č. 3

Jaký je tvůj učitel hudby? (týká se učitele, který tě učí hrát na nástroj)

V tabulce je uvedeno 20 různých odpovědí na tuto otázku. Přečti si pozorně každou odpověď a rozhodni se, jak moc s touto odpovědí souhlasíš.

U každé odpovědi, prosím, zakroužkuj číslo, které nejlépe vystihuje tvůj názor.

1	2	3	4	5
vůbec nesouhlasím	spíš nesouhlasím	tak napůl	spíš souhlasím	naprosto souhlasím

Jaký je tvůj učitel hudby?

1. Učitel mi dává při různých příležitostech vybrat z různých možností (například při volbě skladby).	1	2	3	4	5
2. Je trpělivý, když mi něco nejde.	1	2	3	4	5
3. Umí se radovat z mých úspěchů.	1	2	3	4	5
4. Nechává mě, abych si na některé věci přišel sám (vymyslet prstoklady, doprovod a tak podobně).	1	2	3	4	5
5. Úkoly, které mi dává, nejsou ani moc lehké, ani moc těžké.	1	2	3	4	5
6. Ptá se mě na můj názor.	1	2	3	4	5
7. Umí při hodině vytvářet příjemnou atmosféru.	1	2	3	4	5
8. Nebojím se mu říct, že se mi nějaký úkol nelíbí.	1	2	3	4	5
9. Když se mi něco nedaří, povzbuzuje mě.	1	2	3	4	5
10. Dává mi zajímavé úkoly, na které se těším (týká se hudby).	1	2	3	4	5
11. Když se mi nějaký úkol nelíbí, tak mě do něj nenutí.	1	2	3	4	5
12. Když něco slíbí, tak to dodrží.	1	2	3	4	5
13. Když se mi něco povede, umí to ocenit.	1	2	3	4	5
14. Umí přesně pojmenovat, co mi jde a co nejde.	1	2	3	4	5
15. Úkoly, které mi dává, jsou přiměřeně náročné.	1	2	3	4	5
16. Bere vážně můj názor.	1	2	3	4	5
17. Zadává mi jasné a srozumitelné úkoly, co mám doma dělat.	1	2	3	4	5
18. Všímá si i malých zlepšení a pochválí mě za ně.	1	2	3	4	5
19. Vymýšlí pro žáky zajímavé projekty a akce, kterých se rád/da účastním.	1	2	3	4	5
20. Těším se, že se s ním zase příště uvidím.	1	2	3	4	5

Příloha 3 – Položky Dotazníku flow podle jednotlivých charakteristik

(bez charakteristiky „Zpětná vazba“)

Soustředění

- 1. Při hraní se soustředím jen na hudbu.
- 10. Při hraní nemyslím na nic jiného, moc si neuvědomuji, co se děje kolem mě.
- 9. *Při hraní se nesoustředím na to, co právě dělám.*

Sebezapomnění

- 13. Při hraní mám pocit, že ruce „samy vědí, co mají dělat“; nepřemýšlím o tom, co mám dělat v nejbližší chvíli.
- 15. Při hraní mám pocit, že se nechávám hudbou „unášet“.
- 18. *Při hraní se bojím, že to pokazím.*

Změněné vnímání času

- 2. Při hraní se mi stává, že úplně zapomenou na čas.
- 21. Často jsem překvapen/na, kolik času během hraní uběhlo.
- 5. *Když hraju, chci to mít rychle za sebou.*

Kontrola nad děním

- 3. Při hraní mám pocit, že se mi všechno daří tak, jak chci.
- 7. Při hraní zapomínám na strach nebo obavy, že něco pokazím.
- 11. *Při hraní jsem nervózní a dělám chyby.*

Lehkost, snadnost

- 14. Při hraní mám pocit lehkosti a nenucenosti.
- 16. Když hraju, mám pocit, že to jde samo.
- 20. *Mám pocit, že hraní je hlavně dřina a námaha.*

Nevnímání tělesných potřeb

- 4. Při hraní si neuvědomuji, že mám hlad nebo žízeň.
- 8. Při hraní zapomínám na to, že se cítím unavený/ná.
- 12. *Hraní mě unavuje a je mi nepříjemné.*

Splývání činnosti a vědomí

- 19. Při hraní zapomínám na běžné starosti.
- 17. Při hraní si uvědomuji jen to, co se děje teď a tady (nemyslím na to, co budu dělat později nebo co jsem udělal/la).
- 6. *Mám pocit, že hraní je pořád stejné, radši bych dělal/la něco jiného.*

Příloha 4 – Položky Dotazníku učitel podle jednotlivých kategorií

Podpora autonomie

1. Učitel mi dává při různých příležitostech vybrat z různých možností (například při volbě skladby).
6. Ptá se mě na můj názor.
11. Když se mi nějaký úkol nelíbí, tak mě do něj nenutí.
16. Bere vážně můj názor.
4. Nechává mě, abych si na některé věci přišel sám (vymyslet prstoklady, doprovod a tak podobně).

Podpora potřeby vztahu

7. Umí při hodině vytvářet příjemnou atmosféru.
20. Těším se, že se s ním zase příště uvidím.
12. Když něco slíbí, tak to dodrží.
3. Umí se radovat z mých úspěchů.
8. Nebojím se mu říct, že se mi nějaký úkol nelíbí.

Podpora kompetence

13. Když se mi něco povede, umí to ocenit.
18. Všímá si i malých zlepšení a pochválí mě za ně.
2. Je trpělivý, když mi něco nejde.
9. Když se mi něco nedaří, povzbuzuje mě.
14. Umí přesně pojmenovat, co mi jde a o co nejde.

Stanovování optimálních výzev

19. Vymýšlí pro žáky zajímavé projekty a akce, kterých se rád/da účastním.
5. Úkoly, které dostávám, nejsou ani moc lehké, ani moc těžké.
10. Dává mi zajímavé úkoly, na které se těším (týká se hudby).
15. Úkoly, které mi dává, jsou přiměřeně náročné.
17. Zadává mi jasné a srozumitelné úkoly, co mám doma dělat.

Příloha 5 – Rozhovory

Vašek, 11.1.2013

T.K.: Nejdřív se tě chci zeptat, v kolika si začal hrát?

Vašek: Druhá třída.

T.K.: Kolik to je roků - sedm?

Vašek: Hm...tak asi.

T.K.: Takže hraješ teďka kolik let?

Vašek: Takže když mně je sedmnáct, tak deset let.

T.K.: Můžeš se ohlídnout za tvým hraním? Zkus nějak popsat, jak se vyvíjel tvůj vztah k tomu hraní. Jestli tě museli přemlouvat, nutit nebo jsi to vždycky dělal s chutí, s radostí, nikdo tě nemusel nutit. A jestli to mělo nějaký vývoj – jak to bylo na začátku, jak později. Jak se to proměňovalo, ten vztah ke hře na nástroj?

Vašek: Tak na začátku, ani ne tak rodiče, ale jako z respektu k panu učiteli... jsem se jako tak donutil vždycky, ale nic moc.

T.K.: Moc tě to nebavilo ze začátku?

Vašek: No bavilo, ale člověk neměl jako tu sílu se k tomu přinutit. Dycky ke konci týdne se na to podíval... Ale pak velká změna přišla, když jsem se začal učit tu improvizaci a tak dále.

T.K.: Takže v tom začátku rodiče na tebe nějak netlačili?

Vašek: To ani né.

T.K.: Nějak ti to připomínali nebo kontrolovali tě, jestli jsi cvičil?

Vašek: Ani ne.

T.K.: Takže spíš z respektu k učiteli, abys nepřišel nepřipravený na tu hodinu. Pak jsi říkal, že se to změnilo tou improvizací. To byl ten Honza Kratochvíl? *(poznámka T.K.: Honza K. byl učitel, který před několika lety učil v ZUŠ improvizaci a Vašek jeho hodiny navštěvoval)*

Vašek: To bylo ještě před tím. Pan učitel Halík mi ukázal nějaký základy bluesový stupnice. To byl asi pátej ročník.

T.K.: A to tě nějak nastartovalo, jo? Že tě to začalo samo o sobě bavit?

Vašek: Jo. Člověk vlastně začne zjišťovat, co to hraje. Do té doby vlastně tu nauku má, ale nikdy nerozebíráš tu skladbu. Takhle jsem si začal zkoušet zahrát první vlastní věci a všechno možný.

T.K.: Takže když si začal víc improvizovat na tu kytaru, tak tě to víc chytlo – je to tak?

Vašek: Jo, je to ta tvorba.

T.K.: Pak tady mám otázku, jestli bys dovedl nějak popsat, co při hraní většinou prožíváš? Jestli je to radost, necháváš se jakoby unášet nebo trochu strach nebo nepříjemný pocity?

Vašek: Záleží, co člověk hraje, no. Vyloženě pro mě je úplně ideální stav, když se můžeš uvolnit a improvizovat. Prostě když máš to sólo, znáš tu skladbu dobře a víš, tak to je hezkej pocit. Když si to člověk může zahrát a zároveň víš, že to tam bude pasovat.

T.K.: Je to jako radostnej pocit, jako když se tím necháš unést?

Vašek: Je to jak štěstí, úplná blaženost.

T.K.: A nějaký nepříjemný pocity? Tréma nebo strach?

Vašek: To se týče hraní z not. To sem ve stresu, že člověk nemůže udělat chybu. To nemám moc rád. Dá se to naučit, ale i když to člověk dobře umí, tak ta odchylka tam není možná.

T.K.: A co doma při zkoušení, když jsi sám doma?

Vašek: Tak to mě baví. To si užívám.

T.K.: Takže ta improvizace tě baví víc než hraní z not?

Vašek : Hm, jo.

T.K.: Chci se ještě zeptat na rodiče. Jakou hrali roli v tom tvém hraní? Jak na začátku a jestli se nějak měnila ta jejich role?

Vašek: (pauza) Hm...

T.K.: Přišli s tím, mimochodem, oni, že bys měl hrát?

Vašek: No, zeptali se celkem otevřeně, jestli bych nechtěl něco zkusit. Tak jsem to zkusil.

T.K.: Nějak tě hodně podporovali? Cvičili s tebou?

Vašek: Ani ne.

T.K.: Vaši tě do toho nijak netlačili?

Vašek: No, tak jako hodně ze začátku asi jo, to jo. Ale já jsem měl vždycky takovou vizi, že bych si chtěl něco zahrát. Jako něco většího. Takže jsem byl schopnej se jako dokopat jakoby sám.

T.K.: Jo? Jako od začátku?

Vašek: Jo.

T.K.: Takže jsi měl vizi, jako že budeš hrát v nějaký kapele nebo že budeš muzikant?

Vašek: No. Sice ne jasnou, spíš takovej sen prostě. Že se tím jako živit nebudeš, ale že by to bylo hezký. Když si na to člověk vzpomněl, tak to jako přinutí.

T.K.: A to už se ti objevovalo docela brzo při tom hraní? Jako úplně malej prcek?

Vašek: Jo.

T.K.: Tak to je hezký. A co se týká cvičení. Jak dlouho jsi cvičil ze začátku, jak v průběhu studia, jak teď?

Vašek: Ze začátku to bylo fakt malinko. No, určitě ne denně, třeba tak tři dny v týdnu. Kolikrát fakt jen tak deset minut.

T.K.: Začalo se to měnit v nějakým období?

Vašek: No, asi předloni jsem se rozhodl, že budu tak dvě hodiny.

T.K.: Jako dvě hodiny denně?

Vašek: Hm. Což se ani moc nedařilo, ale bylo to takový předsevzetí. A teďka už ty čtyři celkem v pohodě.

T.K.: Denně?

Vašek: Hm, denně.

T.K.: Myslíš, že díky tomu, žes začal víc cvičit, tak tě začalo víc bavit i hraní nebo spíš naopak, že tě začalo bavit v určitý době víc hraní a kvůli tomu jsi začal víc cvičit. Co bylo dřív?

Vašek: No asi to hraní. Protože mám problém se celkem přinutit k něčemu, co mě nebaví. Když je to opravdu pěkná skladba, tak to člověk najde tu chuť. Ale když je to technická věc a člověk si sám není jistej. Tak cvičit to jen kvůli tomu, že to člověk jednou zahraje... tak na to jako nemám.

T.K.: Dobrý. Potom tu mám otázku na učitele. Jaký vliv měli učitelé na tvoje hraní?

Vašek: No, když to někdy slyším, jakým způsobem jsou schopní nutit učitelé ty své žáky, tak jsem docela rád za ty mé učitele. Nevím, jestli bych to jako ustál. Kdyby pan učitel Halík byl nějaký tvrdák a nutil mě, tak nevím. Já u něj měl vždycky pocit, že to je na mě. Jednou jsem měl i takový krizový období, že jsem fakt nevěděl, jestli toho nechám a dostal jsem se z toho sám, nikdo mě nenutil a o to jsem radši.

T.K.: Takže myslíš, že měl velkej vliv?

Vašek: No, v podstatě tak jako tiše dohlížel. Byl jsem nadšený.

T.K.: Kdyby byl nějak direktivní, myslíš, že by to nešlo tak dobře?

Vašek: No, asi bych si našel nějaký důvod, proč prostě ne.

T.K.: Myslíš, že tě tvůj učitel dovedl pro to hraní nadchnout nebo že to vzniklo jinak?

Vašek: Líbilo se mně, když mi ze začátku ty věci hrál. To jsem chtěl umět hrát jako on. Ale chtěl jsem hrát něco jinýho vždycky. On je takovej příjemnej člověk, že se člověk nikdy nebál jít na tu hodinu.

T.K.: A co ostatní lidi? Třeba kamarádi, muzikatský vzory, známí muzikanti – jaký měli vliv na tvoje hraní?

Vašek: Až tak moc taky ne. Ze začátku jsem toho ani moc neznal z té muziky...

T.K.: Já vím, že se třeba kamarádíte s tím Jamesem - neměl na tebe vliv? *(pozn. T.K.: jedná se o amerického kytaristu žijícího v ČR – přítel Vítkových rodičů)*

Vašek: No, muziku s ním ani neřešíme.

T.K.: Chci se ještě vrátit k té improvizaci. Ty jsi říkal, že byla pro tebe důležitá.

Vašek: To jo, to rozhodně.

T.K.: Bylo to tím, že jsi dostal prostor v té improvizaci? Co pro tebe improvizace znamená?

Vašek: To, že konečně to jako chápeš. Do té doby umíš přečíst noty akorát. Sice doteď mi trvá než pochopím nějaký dobrý dílo, ale začínám do toho pronikat.

T.K.: Se to propojí s tou teorií?

Vašek: Já považuju za to nejzásadnější, aby člověk - nebo já jestli budu hrát – aby dělal vlastní hudbu. To vidím jako nejdůležitější. V tom vidím to umění. V podstatě tu interpretaci jsem nikdy až tak nepochopil, proč se to pořád ještě dělá. Improvizace a vůbec začít si hledat něco zajímavýho v té teorii, která jinak je pro spoustu lidí jako strašně pruda.

T.K.: Něco tě ještě jinýho napadá, co mělo vliv na tvůj vztah k hudbě?

Vašek: No a pak, když člověk si může zahrát s někým. Třeba s Lukášem Kábrtem jsme si někdy zahráli *(poznámka T.K.: Lukáš Kábrt je profesionální kytarista)*

T.K.: Takže tě baví ten zážitek s někým zkušeným si zahrát.

Vašek: Pro mě to byl zážitek hezkej.

T.K.: Máš pocit, že jsme ještě o něčem nemluvili, co mělo na tvoje hraní ještě vliv?

Vašek: Hodně hrát venku. Hráli jsme třeba na vernisážích, v muzeu...

T.K.: Takže ty hudební zkušenosti „live“?

Vašek: No. Protože mít zkušenost vystoupit jednou za půl roku, tady někde v sálku na žákovským vystoupení, to se člověk jako fakt bojí. To je špatně.

T.K.: A jak seš teď vlastně na tom? Ty se chystáš na konzervatoř?

Vašek: Já se chystám na VOŠku.

T.K.: To je při čem?

Vašek: Při ježkárně *(poznámka T.K.: Konzervatoř Jaroslava Ježka v Praze)*. Je to přímo jazzová kytara.

T.K.: A v který kapele teď hraješ? S tím Mírou? *(poznámka T.K.: Míra je vedoucí jedné místní kapely, v níž Vašek hostuje)*

Vašek: Jo.

T.K.: A jak často hraješ?

Vašek: No, skoro každý víkend. To je dost podstatný.

T.K.: Hrát...

Vašek: Hm. No, umět předávat tu energii, jak se říká. Než se s tím člověk jako ztotožní, že to je to podstatný na té muzice. A cvičení mě baví taky, ale ty koncerty jsou dobrý.

T.K.: Tak já toho víc nemám. Moc díky za rozhovor.

Anežka, 16.1.2013

T.K.: V kolika jsi začala hrát?

Anežka: Začala jsem v druhý třídě.

T.K.: Takže v sedmi?

Anežka: Tak asi?

T.K.: Takže hraješ jak dlouho?

Anežka: Teď hraju vlastně osmým rokem.

T.K.: Tobě je...

Anežka: ...patnáct.

T.K. Když by ses měla ohlédnout za tím studiem - jak se vyvíjel tvůj vztah k hraní? Museli tě přemlouvat, nějak moc kontrolovat nebo to bylo naopak tak, žeš chtěla sama hrát, nikdo tě nemusel nutit. Jak se to vyvíjelo?

Anežka: No tak ze začátku mě tedy nutili. Co se já pamatuju, tak docela drasticky - nesměla jsem třeba jít ven a vůbec musela jsem prostě hrát a od mala hodinu denně a vůbec mě to nebavilo. Bavit mě to začlo až tak někde v šestý, sedmý třídě, když jsem začala něco umět a když už jsem si pak mohla hrát i svoje věci. Nejenom ty do školy, ne jenom tu vážnou, ale prostě cokoliv, tak to mě pak začlo bavit.

T.K.: A byl to nápad tvůj, začít hrát nebo rodičů?

Anežka: Rodičů. Měli doma klavír, tak jsem prostě hrála. Ségra taky.

T.K.: A teď je to jak?

Anežka: No teď mě to hodně baví a neumím si představit, že bych nehrála. A je to taky, že chodím do hodně souborů a nejenom sama. Setkávám se s hodně lidma.

T.K.: Takže ze začátku tě ta hra sama o sobě moc nebavila.

Anežka: No, ze začátku, ale když jsem zjistila, že se taky musí pracovat...

T.K.: Mohla bys nějak popsat, co při hraní prožíváš? Je to spíš nervozita, strach, radost nebo se necháš unést tou hudbou?

Anežka: Tak při hraní, podle toho co hraju, cítím obrovský soustředění. Vypustím úplně všechno. Ale i uvolnění, prostě všechny ostatní problémy co mám vypustím a soustředím se na to, co zrovna hraju.

T.K.: Máš u toho někdy taky nějaký strachy, nervozity?

Anežka: Při hraní ne, spíš před. Před nějakým vstoupením je strašná nervozita, potom na tom vystoupení, tam už ne. Jako musím se soustředit a užívám si to.

T.K. Pomáhali ti nějak při cvičení rodiče?

Anežka: Ani ne. Mamka nehraje, táta taky ne. Spíš dělali ten dozor, to bylo hlavní.

T.K.: Nutili tě k tomu, aby si cvičila.

Anežka: Jo.

T.K.: Jak jsi dlouho cvičila ze začátku, jak v průběhu studia a jak teď? Jak se to vyvíjelo?

Anežka: Já jsem odjakživa musela hrát hodinu.

T.K.: Už od začátku?

Anežka: Už od začátku hodinu prostě. Když na mě přestali tak dohlížet – v tý pátý šestý třídě – tak jsem taky hrála hodinu i víc, ale ne v kuse. Dvacet minut a pak pauzu a zase třeba dvacet minut, a tak. A dneska spíš v kuse. Asi hodinu, když přijdu večer ze školy, i víc.

T.K.: Jaký vliv měli na tvoje hraní učitelé?

Anežka: Ze začátku jsem měla pana Žemličku, on byl velice přísný a já jsem se ho teda hodně bála. Dával mi toho hodně, možná i proto mě to nebavilo. Ale hodně toho ze mě vytáhnul, já toho dokážu hodně, ale opravdu přes všechny překážky, takže to bylo hodně takový drastický a nebavilo mě to. Teďka mám paní Vinceovou – pátým rokem.

T.K.: A to už bylo v době , kdy tě to začalo bavit?

Anežka: I proto, protože ona už po mě nechtěla třeba tak technický věci, ale naučila mě potom tu hudbu poslouchat a víc to procítit. nejenom se to naučit, ale prostě si to i užít. A nechtěla toho po mě tolik. Tím to asi bude, no. Potom mě ještě učil pan Zajíc. tam to bylo hodně o jiné hudbě – o tom jazzu a frázování a taky o improvizaci, to mě taky naučil on.

T.K.: To pro tebe mělo nějaký význam?

Anežka: No hodně, hodně, protože mě dostal do skupiny lidí a tam mě to taky moc baví – v Haasbandu a teďka v PPP (poznámka T.K.: místní kapely) .

T.K.: takže myslím, že měli učitelé velký vliv na tvoje hraní?

Anežka: Určitě, velký.

T.K.: Co třeba ostatní kamarádi, další osoby, hudební vzory – má to taky vliv na studium?

Anežka: Tak u mě vliv asi nebyl, protože hudební vzory... Já jsem hrála vážnou hudbu a mě to nebavilo ani hrát ani poslouchat. V tomhle směru jsem hudební vzory neměla. A kamarádi... no, při těch hodinách tam nikdo není. Tak myslím, že asi ne.

T.K.: Ještě ten moment mě zajímá, když jsi říkala, že se něco začalo měnit, že se něco začalo v tom vztahu k hudbě obracet. Můžeš ještě o tom zauvažovat? Ty jsi říkala, že to byla jednak změna učitele a potom, že jsi mohla vymezit svoje věci...

Anežka: ... že jsem mohla hrát vlastně svoje věci.

T.K.: To byly věci, který jsi sama našla?

Anežka: Našla jsem si je na třeba na internetu – třeba i z populární hudby.

T.K.: A k tomu tě tvoje učitelka přímo vyzvala nebo prostě jsi sama začal hledat

Anežka: To jsem si začala hledat sama a za toho předchozího učitele jsem si to netroufala. On na to ani nebyl čas taky.

T.K.: A když si to přinesla na hodinu, tak pro to dostala prostor?

Anežka: Já jsem to nenosila na hodinu.

T.K.: Ty sis to hrála sama?

Anežka: Já jsem si to hrála sama, bavilo mě to.

T.K.: Prostě tě to jen tak napadlo, začít si hledat noty?

Anežka: Hm, já jsme si prostě říkala, že to sou skladbičky, který jsem si chtěla zahrát. A před tím na to nebyl prostor. A teď jsem ho dostala, tak jsem si říkala, že si to najdu, vytisknu

T.K.: A při těch hodinách jste na tom mohli dělat taky?

Anežka: No, když jsou to větší věci, tak bychom mohli. Ale oni to jsou většinou jednoduchý věci, který akorát hezky zní, tak si je hraju sama.

T.K.: To je zajímavý. Takže ty jsi v určitou dobu prostě dostala chuť zahrát si svoje věci.

Anežka: Protože mě taky ta vážná hudba prostě nebavila. Mě to prostě nebaví. A člověk si chce hrát svoje věci, prostě. Je to něco jinýho. Už pro tu změnu, prostě.

T.K.: Takže tam byla taková touha hrát co tě baví a zvolila jsi si to sama. V tu chvíli tě to začalo bavit celý víc?

Anežka: Hm, začalo mě to víc bavit, protože prostě do té doby to bylo prakticky nemyslitelný hrát něco jinýho, než měl ten učitel pro mě. A teďka najednou vono to jde.

T.K.: Myslíš, že je to taky tou paní učitelkou Vinceovou?

Anežka: No určitě.

T.K.: Že ti jako dává prostor, že tě v tom podporuje?

Anežka: Ani nepodporuje, ani nedává prostor, ale není tak přísná. Za pana Žemličky jsem si říkala, že nemůžu. V té době jsem byla ještě pod tím dohledem. Kolem tý šestý

třídy ještě začala hrát sestra a teď je pod dohledem ona. Nade mnou se ztratila taková ta kontrola a je to dobře.

T.K.: Ještě tě napadá něco jinýho, co třeba jsme ještě neřekli, co mělo vliv na to, jak hraješ?

Anežka: Určitě nějaký korepetice. Jsem hrála i s jinými lidmi a když člověk hraje s někým jiným, tak je míň nervózní, protože tam se to bere jako celek. Když člověk není na tom pódiu sám, tak je to takový příjemnější.

T.K.: Ještě mě vlastně napadá to souborový hraní - ty jsi říkala, že to pro tebe bylo nějak důležitý?

Anežka: Důležitý už kvůli těm lidem. Začala jsem se těšit do hudebky už jen na to, že tam uvidím ty lidi. Je s nima sranda, mě to baví prostě. A já se tam pořád učím. Děláme workshopy o tý hudbě. Jak to vlastně hrát, jak improvizovat, tam se hodně naučím.

T.K.: Ještě něco tě napadá, co bylo důležitý v té tvojí hudební dráze?

Anežka: Ještě ta korepetice s tím tanečkem (*poznámka T.K.: Anežka druhým rokem doprovází na klavír při tanečních hodinách malé děti*).

T.K.: Je to taky fajn?

Anežka: S nima je to úžasný. Jsem se bála, že se tam musí hodně improvizovat. Dostanu téma a musím zahrát., ale teď je to hezký. Baví mě to a děti jsou úžasný.

T.K.: To je taky zajímavý téma ta improvizace. Říkala jsi, že by ses bála improvizovat?

Anežka: Já jsem se hodně bála. Do té doby jsem vždycky měla podklad a budu hrát, co je na tom papíře. A teď už to najednou nebylo. Teď bylo téma a prostě... prostě je to jiný.

T.K.: Byla jsi k tomu nějak vedená – k té improvizaci?

Anežka: Měla jsem nějaký podklady od paní učitelky, ale spíš ne.

T.K.: Máš z toho ještě strach?

Anežka: Teď už ne. Teď už jsem si tak nějak zvykla a baví mě to.

T.K.: Je to taky pro tebe nějak důležitý?

Anežka: Je, určitě.

T.K.: Moc děkuju za rozhovor.

Katka, 21.1.2013

T.K.: V kolika jsi začala hrát?

Katka: Začala jsem hrát v osmi letech na zobcovou flétnu.

T.K.: A tys potom přestoupila na příčku? (*poznámka T.K.: příčka = příčná flétna*)

Katka: V jedenácti letech jsem přestoupila na příčnou flétnu.

T.K.: A ještě saxofon k tomu máš?

Katka: To jsem měla dva roky a teď už jenom jako samouk. V současné době tady už studuju jenom příčnou flétnu.

T.K.: Takže deset let hraješ?

Katka: Deset let hraju.

T.K.: Chci se zeptat, jestli by ses mohla ohlídnout za tím tvým studiem a jestli bys mi řekla, jak se vyvíjí tvůj vztah k tomu hraní. Jestli jsi musela být na začátku k tomu nějak nucena nebo jestli tě to vždycky bavilo, jestli se to nějak měnilo? Dovedla bys to nějak popsat, ten vývoj?

Katka: No tak vlastně první impuls, že začnu hrát, že se začnu učit nějaký hudební vědě, to bylo ze strany rodičů. Jsou taky hudebníci, tak jsem začla chodit do hudebky. Vývoj teda hodně ovlivňovali učitelé. To bylo to, co na mě působilo nejvíce. První čtyři roky jsem hrála na zobcovou flétnu, to mě nebavilo...

T.K.: To bylo u paní...

Katka: ... u paní Kulhánkové. Myslela jsem si, že s tím skončím, že budu dělat něco jinýho, že jsem k něčemu jinému. Pak jsem si ještě řekla, že zkusím přestoupit na jiný nástroj, třeba to bude lepší a k zobcové flétně je blížká příčná flétna, tak jsem začla chodit k panu Šterclovi. A v podstatě už první rok mě to hrozně chytlo, najednou jsem vlastně sama z vlastní vůle začla cvičit. Tak to byl takovej impuls.

T.K.: To ti bylo tak jedenáct, dvanáct let?

Katka: Jedenáct let.

T.K.: A teď je to jak?

Katka: Teď je to tak, že vlastně hraju sama od sebe, že to mám ráda, chodím sem ráda. V podstatě pan učitel mi jenom dává noty. Spíš je to takový samostudium, mi přijde.

T.K.: Chtěl jsem se zeptat, co se týká prožívání u hraní. Co u toho většinou prožíváš? Je to radost, necháš se unášet nebo nervozita, něco spíš něco nepříjemnýho? Jak bys to popsala?

Katka: Tak záleží na situaci, ve který se člověk nachází, ale většinou je to radost. V poslední době je to takový, že člověk něco může předat okolí, něco, z čeho by i okolí mohlo mít radost. Já mám třeba radost hlavně když dohraju, docvičím nebo něco odehraju a pak si v hlavě zpětně přehrávám, co se vlastně stalo.

T.K.: A při tom hraní? Máš spíš radostný pocity nebo jak to je?

Katka: A při tom hraní já nejsem schopná říct. Já nejsem schopná se soustředit na to, co zrovna se ve mě odehrává. Nemůžu říct, když teď bych vám něco hrála, co ve mě je. Někdy je to tak, že myslím na úplně jiný věci, někdy slyším prostě jenom tu hudbu a už nedokážu myslet na nic jinýho.

T.K.: Chci se zeptat na rodiče, jaký měli na tvoje hraní vliv?

Katka: Jak jsem říkala, tak první impuls byl samozřejmě od rodičů.

T.K.: A jak ti to podali? Jako, že bys měla, že by to bylo dobré – dali ti volbu?

Katka: Oni mně to podali tak, že bych měla mít nějaký - tehda tomu říkali - kroužky při škole a že můžu chodit do ZUŠ, do hudebky a že si můžu vybrat ještě další obor v ZUŠce a že si můžu vybrat, jaký nástroj chci. Tak mně to podali a já jsem proti tomu nic nenamítala, mně to nepřišlo jako něco špatnýho. Hlavně ani v té době, v tom věku, jsem si to neuvědomovala. Ze začátku mě trochu nutili cvičit, protože já jsem moc

necvičila, nehrála, ale potom už vůbec. Vždycky mi vyšli vstříc. Třeba mi platí školné, nástroj koupili...

T.K.: Takže tě v tom podporovali, dělali zázemí...

Katka: ... přesně tak.

T.K.: A nenutili tě nějak moc?

Katka: Ne, to nikdy. I když... když jsem byla menší, tak říkali „běž cvičit“, ale nikdy to nebylo drastický. Jen abych uměla na hodinu, abych byla připravená.

T.K.: Jak dlouho cvičíš a jak se to vyvíjelo?

Katka: Ona je otázka cvičení a hraní. Třeba cvičení, kdy člověk se do toho fakt soustředí a mám pocit, že se posouvám někam dál, tak to třeba dvě hodiny denně. Ale jsou dny, kdy si jen tak hraju, pro sebe, když nemusím nic jiného dělat. To nedokážu říct, jak dlouho hraju.

T.K.: A když jsi začínala? Když tě to nebavilo?

Katka: Třeba patnáct minut? A i to se mi zdálo dlouhý. Abych na hodině uměla, něco předvedla.

T.K.: Mám tady otázku, co se týká učitelů, ale o tom jsi už sama mluvila. Mohla by ses ještě k tomu se vrátit? Co třeba tě odrazovalo na tom vedení té první učitelky nebo v čem se to změnilo, že tě to pak začalo bavit? Ty jsi chodila pak ještě k panu Vančurovi a panu Zajíci. Dovedla bys to nějak zevšeobecnit, co tě podpoří, co tě brzí?

Katka: No třeba v začátcích, na tu zobcovou flétnu, když paní učitelka chtěla všechno dotáhnout do poslední tečky, jak se to mělo hrát. Myslím si, že to v začátcích není dobrý. No a pan Štercl měl úplně odlišnej přístup. To bylo všechno jen tak rámcově, aby žák poznal, co se dá hrát. Možná teď, když jsem se vypracovala, mi to přijde už na škodu. Že vlastně nic se nedělá pořádně, jen se to tak prolítne.

T.K.: Jo, takže ze začátku to přísný, takový to puntičkářství bylo spíš brzdící a teď už bys to docela přivítala?

Katka: Teď už bych to přivítala, ale myslím si, že záleží na tom, aby si žák řekl sám. Že nejenom prostě zahrát si skladbu pro radost nebo dobře umět perfektně se vším všudy, s přednesem, výrazem.

T.K.: A když to srovnáš třeba s panem Zajícem nebo Tomášem Vančurou? Ti tě taky vedli.

Katka: No, pan Zajíc vlastně učil ty žáky nejdřív milovat hudbu, potom milovat ten nástroj. Člověk, když chtěl hrát, tak nejdřív se musel naučit mít rád i ten nástroj, uvědomovat si, že něco takového dělá. Do ničeho nikoho nenutil, žák si musel v hlavě srovnat sám, jestli chce hrát, jestli se chce připravit, jestli se chce něco naučit.

T.K.: A vyhovovalo ti to?

Katka: Mně osobně to vyhovovalo, ale já jsem k němu chodila do souboru, do kapely a každý si to přebíral po svém, potom tam byli takový lidi, který třeba necvičili, brzdili celou tu kapelu.

T.K.: Tam bys přivítala pevnější vedení?

Katka: To se dá těžko říct. Možná spíš pevnější vedení při hodinách toho nástroje než u souborový hry.

T.K.: Takže tobě vyhovovalo víc u toho Štercla, že ti dával jako větší volnost, že nebyl tak putičkářskej?

Katka: Mně to vyhovovalo ze začátku. Protože já jsem najednou mohla zkusit zahrát všechny flétnový koncerty, všechny etudy, mohla jsem si sama vybírat, co budu hrát, co se naučím. Ale poslední dobou mně to třeba trochu vadí, že se to nedělá pořádně, že se naučím skladbu, vím, že tam jsou chyby, potřebovala bych s tím poradit, ale učitel řekne: „To je zbytečný, hrajeme to na ZUŠce, jsme amatéři, nemusí to být dokonalý“.

T.K.: A teď ještě další otázka, jak na tvoje hraní měli vliv kamarádi, další muzikanti nějaký vzory?

Katka: To je záludná otázka. Co se týče kamarádů, tak v kapele i na ZUŠce jsem potkala kamarády, lidi, se kterými jsem si rozuměla, protože jsem tam chodila se zájmem, měli jsme něco společného, společný zájem. Takže to asi mělo vliv. Měli jsme jak trávit volný čas, rozuměli jsme si. Vzory, tak... bylo jich hodně. Spíš až v pozdější době. V začátcích jsem nevěděla vůbec, jaký hráč, kde je. A pak, když jsem si třeba hledala, jak kdo hrál tu skladbu, tak teprve jsem našla nějaký jména, osobnosti.

T.K.: Je ještě něco jiného, co si myslíš, že mělo vliv na tvůj vztah k hudbě, k tomu nástroji? Co ještě považuješ za důležitý třeba?

Katka: Tak určitě to, že jsem tady dostala možnost zahrát si v různých uskupeních. Ta souborová hra, to je o něčem jiném.

T.K.: Motivuje tě to nějak?

Katka: Hm, motivuje. Člověk má možnost si zahrát, zároveň spoluhráči mohou být kamarádi. Ta hudba vypadá jinak tím, že ji tvoří společně, než když na hodině dá učitel žákovi noty a hraje.

T.K.: Ještě se chci vrátit k tomu momentu, k té době, když ti bylo jedenáct, dvanáct. Tam tě to začalo víc bavit? Nebo kdy se to stalo?

Katka: Myslím si, že tam. Při té změně nástroje, při změně učitele.

T.K.: A od té doby máš pocit, že je to jiný, že tě to baví víc?

Katka: Myslím si, že jo. Asi vlastně možná ten učitel. I pan Štercl mě naučil, že nástroj se dá milovat, lásku k hudbě. To je do začátku určitě dobrý.

T.K.: Tak to je všechno, moc děkuju za tvůj čas.

Matouš, 25.1.2013

T.K.: Ty jsi začal hrát v kolika?

Matouš: Poprvé jsem na nástroj sáhl ve svých čtyřech letech, a to bylo pod vedením mojí první učitelky, a to byla moje mamka. Ta mě vedla ke hře na klavír a doma jsme trochu spolu cvičili, pak jsem hrál na besídkách ve školce občas pro rodiče. A oficiálně jsem tedy na klavír začal hrát v polovině první třídy. K houslím – hraju taky na housle – jsem se dostal vlastně náhodou. Mamka přemýšlela, že mě dá do hudebky, a to jsme ještě nevěděli na co. Protože mě nechtěla dát na klavír, že to se můžu učit doma. Tak jsem jen tak jednou – to si pamatuju jako dneska – jsme šli ze školky domů po chodníku a já jsem říkal jen tak ze srandy: „Tak co třeba na housle kdybych hrál?“ a mamka najednou se toho chytila a říkala: „No jo, tak pudeš na housle“. Když jsem nastoupil do první třídy ve škole, tak mě přihlásila sem do základní umělecké školy na housle. O půl roku později jsem se tedy přidal i na klavír, to jsem chtěl už já, z vlastní vůle.

T.K.: A už jsi hnedka od začátku chtěl sám?

Matouš: No, mě to bavilo.

T.K.: A bavilo tě to samo od sebe?

Matouš: Jo, bavilo. Mamka mě přivedla na ten nápad hrát na klavír a mně se to líbilo, hrát si písničky a pak jsem hrál i jednodušší skladbičky a bavilo mě u toho i sedět a cvičit si sám.

T.K.: A když by ses měl ohlídnout za tím, jak se tvůj vztah k hudbě vyvíjel? Na začátku, pak, a jaký to mělo průběh?

Matouš: Na začátku jsem neměl vztah k hudbě jinej, než že jsem si hrál písničky, neznal jsem v podstatě ani žádné hudební skladatele. Pak jak přišla škola a začal jsem chodit do základní umělecké školy, tak jsem začal poznávat svět hudby, hudební teorii a i hudební skladatele, začal jsem poznávat nová díla. S rodiči chodíme na různé koncerty a vystoupení, třeba i do Prahy. Ten můj vztah k hudbě se zlepšoval... nebo myslím si, že jsem se s hudbou víc sblížil a nyní si myslím, že hudební teorii znám i docela dobře a hudební skladatele taky.

T.K.: A co se týká toho, jak tě to bavilo?

Matouš: Baví mě to pořád a stále.

T.K.: Stále více nebo jak to je?

Matouš: Baví mě to stále a snad i stále více. Nebaví mě potom, když už třeba rok hraji ty samé skladby nebo ten samý repertoár, protože cvičíme na nějakou soutěž s učitelem. To mě potom už začíná otravovat. Ale vždycky to nějak zkousnu a přežiju to.

T.K.: Bylo nějaký období, kdy ses do toho musel nějak nutit nebo někdo tě do toho musel nutit?

Matouš: No, když jsem začínal na housle, tak se mnou cvičila mamka ze začátku, přestože na housle nikdy nehrála, ani je nedržela v ruce, protože vlastně hrála na klavír. To mě do toho trochu strkala, protože na housle jsou ty začátky takový pomalý – nejdřív se učit vybrnkávat, pak vůbec vyloudit tón smyčcem. Pak začly také nějaké jednoduché písničky a to už mě začlo bavit a začal jsem cvičit sám.

T.K.: Ty jsi zmiňoval několikrát mámu - má velký vliv máma na tvoje studium?

Matouš: V nynější době už ani ne, už na mě ani nedohlíží. Ze začátku - tedy jak na housle, tak na klavír - na mě dohlížela a určitě na to měla velký vliv, protože bez ní bych se do toho sám nepustil. Sice jsem věděl, že doma klavír máme, ale byl přikrytý látkou a byl v koutě uklizený, nikdo na něj nehrál. Až teda mamka mě k tomu přivedla a určitě bez ní bych snad na ty nástroje ani hrát nezačal.

T.K.: Takže cvičila s tebou ze začátku...

Matouš: ...ze začátku ano.

T.K.: A teď už jsi v tom samostatný...

Matouš: ...teď už ano. Teď říkála, že mě ráda poslouchá, když cvičím.

T.K.: Co třeba kamarádi, vrstevníci nebo nějaký hudební vzory? Myslíš, že taky měli vliv na tvoje hraní?

Matouš: Mí vrstevníci... Když to budu brát ze stránky školní – spolužáci – tak si myslím, že moc ne. Protože ve škole je to většinou tak, že tam je tak pět šest dětí, který hrajou na nějaký hudební nástroj a ten zbytek to v podstatě – jak to říct – no, vůbec nezajímá. A když třeba hraju něco při hodinách hudební výchovy, tak jsou z toho otrávení. Ve škole já moc rád nehraju. To mě trochu odrazuje, ti spolužáci. Ale jsem rád, že jsem si v základní umělecké škole našel spousty kamarádů, kteří mě podporují, že hrají. A i v orchestru jsem si našel spoustu kamarádů, kde hraju na housle. Je to prima, že hrajeme takhle společně.

T.K.: A co učitelé – jaký měli vliv na tvoje hraní? Ty jsi vystřídal několik učitelů, že jo...

Matouš:... na housle mám stále jednu paní učitelku a ta je výborná. Musím říct, že mě učí výborně, že jsem naprosto spokojen, že mně dává hodně znalostí, naučí mě i techniku, přestože jsem jí nikdy neviděl housle držet v ruce. Ale opravdu naučí snad úplně všechno. Na klavír jsem vystřídal několik učitelů, tam to bylo takové složitější. Ale musím říct, že na jednu stranu je to snad i dobře, protože každý mně předal nějaké zkušenosti a od každého vím něco jiného. Sice někdy se ty názory učitelů kříží, pak je to trochu problém, ale ty hlavní zkušenosti různé, ty si myslím, že jsou pro mě přínosem.

T.K.: Co třeba preferuješ u učitelů? Když ti dají volnost nebo když je to pevný vedení – když ti určují, co máš dělat nebo naopak ti dávají prostor, abys sis třeba vybral věci.

Matouš: Já mám rád, když začneme a rozhodneme se, že budeme hrát nějakou skladbu... rád si teda vybírám skladby já. Mám rád, když mě učitel nechá vybrat si skladbu sám. A když si teda vybereme dohromady, tak mám rád, když mně učitel řekne, co s tím mám udělat, jak by to mělo vypadat. A ze začátku potřebuju i takový popostrkování do toho. Třeba mi řekne: „Nauč se to potud“, a aby to šlo dopředu. A pak jsem zase naopak rád, když už to teda umím a mám to jakžtakž v kupě, tak mám zase rád, když mi daj nějakou volnost a můžu si do toho dát nějaký svůj výraz a nějaký city.

T.K.: Takže ze začátku potřebuješ pomoci trochu v té orientaci...

Matouš: ...v orientaci, co a jak a kde se hraje, co a jak se naučit, jak to cvičit. A pak už zase s tím výrazem – jenom takový popostrčení, nakopnutí. A pak jsem rád, když si můžu k tomu něco domyslet sám, co by se dalo nějak výrazově zahrát.

T.K.: A co třeba žánry? Jak na tebe působí hudební žánry? Máš nějaké oblíbené – nebo je ti to celkem jedno, co hraješ?

Matouš: Že bych preferoval nějaký hudební žánr, to asi ani ne. Já mám rád vlastně všechny. Od klasické hudby, všechny styly klasické hudby až po moderní – současné, od moderních skupin. Hraju rád všechny žánry, všechno se mi líbí.

T.K.: mně to připadá, že jsi ani během toho studia neměl nějakou krizi nebo propad, že by jsi s tím chtěl seknout...

Matouš: No, občas jsem si to říkal, občas jsem se opravdu naštvál, když mi něco třeba nešlo nebo jsem nebyl s něčím spokojenej, ale vždycky jsem to nějak překonal a nikdy to nevyvrcholilo nějak špatně.

T.K.: Už vlastně od těch začátků, už od čtyřech let tě to táhlo k té muzice...

Matouš: Ano, mamka si myslí a často to říká, že když jsem byl malej, tak mi hodně pouštěla písničky. Už když jsem byl mimino, tak mi pouštěla hudbu a snažila se mě k ní dovést.

T.K.: Chci se tě zeptat, co při hraní prožíváš, je to spíš pocit, že se necháváš unést, radost, že zapomeneš na čas nebo něco naopak nepříjemného?

Matouš: Většinou je to tak, že se nechávám unášet a zapomenu na normální věci, na který jinak myslím. Nesmím na to hraní hlavně myslet - jak začnu přemýšlet, tak se v tom ztratím. Musím nechat ruce, aby to hrály samy. Nesmím na to myslet, to je důležitý.

T.K.: Napadá tě ještě něco jiného důležitýho přitom studiu, o čem jsme nemluvili? Mluvili jsme o rodičích, učitelích, kamarádech, žánrech, co ještě dalšího tě napadá?

Matouš: Myslím si, že jsou to soutěže hudební, protože tam jedu nejenom soutěžit, to беру jako trochu vedlejší, protože čím jsem starší, tím i ti mí vrstevníci v těch kategoriích stárnou a zlepšují se, protože tomu věnují víc času, takže já jdu dolů vlastně. Jedu si tam hlavně taky poslechnout, co hrajou ostatní. A co jsme ještě nezmiňovali jsou koncerty. Jsem sběratel podpisů hudebníků – chodím vždycky pro podpis...

T.K.: Ještě tě něco napadlo k té hudbě?

Matouš: Ještě snad, že mě poslední dobou začalo bavit i skládat hudbu. Nějaké své skladby jsem posílal i na skladatelskou soutěž, ale tam nevím, jak dopadnu. A začalo mě bavit hodně improvizovat – jak na housle, tak na klavír. Takže si tím zpříjemňuju volné chvíle, kdy si jen tak sednu a hraju.

T.K.: Děkuju moc za rozhovor.